



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO
DE UM PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA VISUAL
QUE TRABALHA COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MATO GROSSO**

Rudimaria dos Santos

Lajeado/RS, 14 dezembro de 2022

Rudimaria dos Santos

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO
DE UM PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA VISUAL
QUE TRABALHA COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para obtenção do título de Mestra em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva

Lajeado/RS, 14 dezembro de 2022

Rudimaria dos Santos

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO
DE UM PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA VISUAL
QUE TRABALHA COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MATO GROSSO**

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestra em Ensino, na área de concentração Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva – Orientadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Profa. Dra. Marli Teresinha Quartieri
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Profa. Dra. Morgana Domênica Hattge
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa
Universidade Federal de Jataí

Lajeado/RS, 14 de dezembro de 2022

DEDICATÓRIA

A Ana Catarina (*in memoriam*), minha mãe, que não pôde acompanhar as minhas vivências até aqui, mas que nunca deixou de aquecer meu coração pelo amor sem limites, pela força sem igual e pelo seu incentivo na busca pelo conhecimento.

A Rubiney, minha irmã, que me incentivou e me protegeu com suas orações nesta caminhada, como minha segunda mãe, e me inspirou a chegar até aqui.

A Rafael Henrique, meu esposo e meu grande amor, por cuidar de mim, por estar sempre comigo, por respeitar as minhas escolhas, por me apoiar e incentivar em todos os momentos de dificuldades e compreender minhas ausências.

A Thayrone Taffarel (*in memoriam*), meu filho querido, que mesmo não ter presenciado esta nova etapa de minha vida, mas por quem sinto todo o seu amor e seu carinho a mim enviados e que acalentam minha alma.

A Nárryma Rhennyê, minha filha querida, pela atenção, amor, solidariedade e pela compreensão de minhas faltas em tantos momentos únicos de sua vida.

A Marina e Catarina Barbosa, minhas netas preciosas, que alegam meus dias, que me iluminam com a luz que irradiam em seus sorrisos, aos “chameguinhos” ao deitar, às gargalhas que me provocam a continuar nesta caminhada.

A todos os estudantes que passaram pela minha vida e a aqueles que ainda passarão, e, em especial aos estudantes que protagonizaram junto com o professor nesta pesquisa.

DEDICATÓRIA ESPECIAL: 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.

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.

Dedico esta dissertação às pessoas mais especiais da minha vida:

Ao Prof. Valmir Dias Moraes, meu colega, amigo, cuja prática pedagógica foi investigada, agradeço de coração por ter aceitado o convite de fazer parte deste estudo, compartilhando comigo suas experiências e saberes que intensificaram as reflexões, por me ensinar a desvendar as formas do viver, independentemente dos contextos que se apresentam.

A Angelita Baldani, amiga que Deus me presenteou durante o Mestrado, que com seu coração gigante acolheu minhas angústias e me auxiliou a enfrentar os desafios que se apresentavam no caminho. Obrigada pelo incentivo e por fazer com que eu acreditasse mais em mim.

A Paulo Henrique, colega de Mestrado, pelas trocas de experiências, desabafos e vibrações de boas energias quando mais precisei.

A Andreia Pantarolo, minha amiga que me incentivou responsável por tudo isso estar acontecendo na minha vida.

A Robson Quintino e Lucineia Matos, pessoas mais que especiais, gratidão pelo apoio para que eu pudesse realizar esta pesquisa como profissional da educação da rede municipal. Obrigada pela torcida, pelo ombro amigo, pelas palavras sábias e reconfortantes e por me auxiliarem nas situações diversas que se apresentavam nesta caminhada.

Aos professores Vanderlei Balbino da Costa, Morgana Domênica Hättge e Marli Teresinha Quartieri, pela participação na banca de defesa de Mestrado e pelas preciosas contribuições.

À Escola Estadual Manoel Bandeira, do município de Alta Floresta/MT, onde foi o *lócus* desta pesquisa, por me concederem a permissão para realizar a investigação na instituição de ensino e me permitiram conhecer e aprender com o trabalho desenvolvido pelo Professor.

A Neuza Tozzi e Cássia Dall'Igna, amigas queridas que sempre estiveram ao meu lado me ajudando, incentivando, inspirando e me acolhendo em cada etapa de minha escrita.

E as todas as pessoas que direta e indiretamente participaram desta trajetória, ajudando-me a chegar ao final deste trabalho.

Muito obrigada de coração a todos e a todas.

RESUMO

Estratégias de ensino são utilizadas como a arte de aplicar ou explorar os meios e as condições favoráveis e disponíveis visando à efetivação do ensino. Sendo assim, esta dissertação tem por objetivo investigar como um professor com deficiência visual organiza e desenvolve suas estratégias de ensino no atendimento aos estudantes com deficiência. O estudo das estratégias de ensino foi realizado com um professor com deficiência visual que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), numa escola da rede pública de ensino em Alta Floresta/Mato Grosso. A investigação com abordagem qualitativa buscou aproximação com pressupostos da metodologia da pesquisa-ação e de estudo de caso, que propiciam conhecer, analisar e refletir sobre as estratégias de ensino utilizadas por esse professor com deficiência visual no AEE e o modo como ele dá visibilidade à escuta sensível, ao planejamento emergente em sua prática pedagógica com uma turma de estudantes com deficiência na Sala de Recursos Multifuncionais. Como instrumentos técnicos foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que nos diferentes momentos pedagógicos com o professor se transformaram em roda de conversas, de observações da prática docente, do diário de itinerância para inquietações que surgiam cotidianamente, além de gravações de vídeo e áudio e fotografias. As categorias emergiram conforme a apreciação dos dados coletados, respaldadas na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que possibilitou compreender os conteúdos do cenário analisado. Os escritos deste estudo estão baseados em Anatasiou e Alves (2009), Roldão (2009), Díaz Bordenave e Pereira (2015), Barbier (2007), Silva, Schneider e Schuck (2014), Lorenzon e Silva (2014), Silva (2011), Nóvoa (1992, 2009), Rinaldi (1999, 2012, 2016), Mantoan (2007, 2011), Yin (2010), na legislação brasileira, entre outras fontes que contribuíram significativamente. A pesquisa aponta o potencial das estratégias de ensino quando são escolhidas pelo professor por meio da escuta sensível visando a atender as particularidades de cada estudante como elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem e que lhe permite trabalhar na perspectiva da inclusão. Este trabalho revela possibilidades de potencializar práticas pedagógicas que nem sempre dão sentido aos estudantes e nem aos professores, mas que através do acolhimento das falas, dos interesses e das manifestações, entre outros, é possível perceber o que os estudantes com deficiência dizem, ou não dizem, mas tentam demonstrar. Conclui que é importante o professor recorrer a diferentes estratégias de ensino, propiciando aos estudantes o papel de participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem, e que estratégias baseadas na troca, na valorização e na construção coletiva do saber fazem com que o professor ensine e aprenda com os alunos.

Palavras-chave: estratégias de ensino; professor com deficiência visual; escuta sensível; atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

Teaching strategies are used as the art of applying or exploring the means and conditions favorable and available for the effectiveness of teaching. Thus, this dissertation aims to investigate how a teacher with visual impairment organizes and develops their teaching strategies in the care of students with disabilities. The study of teaching strategies was conducted with a visually impaired teacher who works in the Specialized Educational Service (SES) in the Multifunctional Resource Room (MRR), in a public school in Alta Floresta/Mato Grosso. The research with a qualitative approach sought to approximate assumptions of the methodology of action research and case study, which provide to analyze and reflect on the teaching strategies used by this visually impaired teacher in the SES and how he gives visibility to sensitive listening, to the emerging planning in its pedagogical practice with a group of students with disabilities in the Multifunctional Resources Room. As technical instruments, semi-structured interviews were used, which in the different pedagogical moments with the teacher became a circle of conversations, of observations of the teaching practice, of the diary of itinerancy for concerns that emerged daily, as well as video and audio recordings and photographs. The categories emerged according to the appreciation of the collected data, supported by the content analysis proposed by Bardin (2011), which made it possible to understand the contents of the scenario analyzed. The writings of this study are based on Anatsiou and Alves (2009), Roldão (2009), Díaz Bordenave and Pereira (2015), Barbier (2007), Silva, Schneider and Schuck (2014), Lorenzon and Silva (2014), Silva (2011), Nóvoa (1992, 2009), Rinaldi (1999, 2012, 2016), Mantoan (2007, 2011), Yin (2010), in Brazilian legislation, among other sources that contributed significantly. The research points out the potential of teaching strategies when they are chosen by the teacher through sensitive listening in order to meet the particularities of each student as a facilitating element in the teaching and learning process and that allows him to work from the perspective of inclusiveness. This work reveals possibilities to enhance pedagogical practices that do not always give meaning to students or teachers, but through the reception of speech, interests and manifestations, among others, it is possible to enable what students with disabilities say, or do not say, but try to demonstrate. It concludes that it is important for the teacher to use different teaching strategies, providing students with the role of active participants in the teaching and learning process, and those strategies based on in the appreciation and collective construction of knowledge make the teacher teach and learn from students.

Keywords: teaching strategies; teacher with visual impairment; sensitive listening; specialized educational care.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: É PRECISO ACREDITAR	16
2 O PERCURSO TRILHADO NA INVESTIGAÇÃO	28
2.1 Indicando a rota da caminhada	28
2.1.1 Delineando a fluidez dos instrumentos técnicos do professor com deficiência visual	31
2.2. Retratando o <i>lócus</i> da pesquisa	36
2.2.1 A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)	40
2.3 Ética na pesquisa	41
2.4 O participante da pesquisa e a sua história de vida	43
2.5 Análise dos dados	48
3 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS POR UM PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA VISUAL	51
3.1 Estratégias de ensino: conceitos e contribuições para as práticas pedagógicas	51
3.2 A escuta sensível como estratégia de ensino no atendimento à educação especial	100
4 DESAFIOS DA DOCÊNCIA DO PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA VISUAL ...	105
4.1 Atendimento Educacional Especializado e os recursos pedagógicos disponíveis na Sala de Recurso Multifuncionais	108
4.2 Desafios do Professor do AEE sem a presença de um(a) colaborador (a).	126
5 PLANEJAMENTO E PLASTICIDADE NA DOCÊNCIA	135
5.1 O Planejamento emergente: acolhimento dos interesses dos estudantes..	149
5.2 As belezuras encontradas na docência do Professor com deficiência visual.....	161
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: o arrematar de uma etapa e início de novas provocações.....	167
REFERÊNCIAS	177

APÊNDICES	184
APÊNDICE A – Termo de Anuência da Direção da Instituição de Ensino	185
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado para o Professor com deficiência visual	186
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Informado para os responsáveis pelos estudantes da Sala de recursos Multifuncionais (AEE)	187
APÊNDICE D – Parecer do CDCE da Escola - Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar	188
APÊNDICE E – Roteiro da primeira entrevista realizada com o Professor	189
APÊNDICE F – Roteiro da segunda entrevista realizada com o Professor	190
APÊNDICE G – Roteiro da primeira observação da rotina diária do Professor na Sala de Recursos Multifuncionais	191
APÊNDICE H– Roteiro da segunda observação da rotina diária do Professor na Sala de Recursos Multifuncionais	192
APÊNDICE I – Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	193

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Escola Pública Estadual - parte interna	40
Figura 2 – Porta de entrada da SRM, materiais, recursos e tecnologia digital	41
Figura 3 – Reglete e punção para escrita em Braille	45
Figura 4 – Máquina Braille	61
Figura 5 – Bingo em Braille	62
Figura 6 – Apresentação do jogo Bingo em Braille para a Estudante 1	63
Figura 7 –Conferência do jogo de Bingo em Braille	64
Figura 8 - Escrita dos estudantes das sugestões quanto ao intervalo e lanche	67
Figura 9 – Imagem do registro feito sobre confiança no Diário de Itinerância	68
Figura 10 – Professor pesquisador em situações de aprendizado com atividades de operações mentais com estudantes com deficiência intelectual	70
Figura 11 – Tabuada de tecido	72
Figura 12 – Utilização da tabuada de tecido no ensino da multiplicação	73
Figura 13 – Professor ensinando os estudantes a tocarem violão	77
Figura 14 – Ditado de palavras e produção de frases	79
Figura 15 – Uso do Soroban com estudantes com autismo.....	81
Figura 16 – Utilização do soroban na melhoria das habilidades (linguagem, matemática e de relações pessoais e coletivas).....	83
Figura 17 – Professor replicando a técnica da massa da borra de café	85
Figura 18 – Estudante produzindo arte com massa de borra de café	86
Figura 19 – Momento de manuseio das tintas e pintura	87
Figura 20 – Manuseio da geleca e produção de artes	91
Figura 21 – Professor e estudantes criando formas e cores – técnica da monotipia...93	
Figura 22 – Baralho das bandeiras	97
Figura 23 – Construção de história com materiais não estruturados	98
Figura 24 – Escuta sensível, aprendizado e descontração	102

Figura 25 – Atividades com editor de texto Edivox por estudante da alfabetização	114
Figura 26 – Atividades de estudantes da alfabetização com jogos de encaixe	116
Figura 27 – Materiais da SRM de uso coletivo dos professores do AEE	117
Figura 28 – Materiais da Sala de Recursos Multifuncionais em Braille na área da linguagem	122
Figura 29 – Materiais da Sala de Recursos Multifuncionais em Braille na área dos jogos	123
Figura 30 – Materiais da Sala de Recursos Multifuncionais em Braille na área da matemática	123
Figura 31 – Materiais da Sala de Recursos Multifuncionais em Braille na área da sensibilidade	124
Figura 32 – Materiais da Sala de Recursos Multifuncionais em Braille na área da percepção tátil	124
Figura 33 – Impressora em Braille	125
Figura 34 – Materiais que necessitam de um(a) colaborado(a)	128
Figura 35 – O Professor pesquisado em sua formação individual	133
Figura 36 – Momento de planejamento: com todos os professores e na individualidade conforme necessidade	146
Figura 37 – O acolhimento dos interesses dos estudantes através da escuta sensível ensinando a tocar o instrumento musical	152
Figura 38 – Escuta sensível nos momentos de acolhimento	155
Figura 39 – Registros do diário digital do Professor pesquisado	159
Figura 40 – Momentos de interações, escuta sensível e empatia com os estudantes no AEE	164

LISTA DE QR CODES

QR Code 1 – Ensinando letras vogais do alfabeto através de música e som do violão	59
QR Code 2 - Professor ensinando as vogais pela máquina de escrever em Braille	60
QR Code 3 – Momento de aula de violão	76
QR Code 4 – Estratégia de ensino para raciocínio lógico-matemático com auxílio do soroban	83
QR Code 5 – Estratégia com massa de borracha de café	86
QR Code 6 – Estratégia com tinta de amido de milho com corante e guache	89
QR Code 7 – Estratégia com geleca de amido de milho cozido	92
QR Code 8 – Técnica da monotipia	94

QUADRO

Quadro 1 – Estratégias de ensino no Atendimento Educacional Especializado	57
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASIES	Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial
CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Alta Floresta/Mato Grosso
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
DRC/MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
DRE	Diretorias Regionais de Educação
DV	Deficiência Visual
DV	Deficiência Visual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
LRV	Lucas do Rio Verde
NAAHS	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NDVA	NonVisual Desktop Access - Desktop de acesso não visual
PASE	Progressão com Apoio de Serviço Especializado
PPAP	Progressão Parcial com Apoio Pedagógico
PPF	Progressão com Pendência de Frequência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEI	Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva

PS	Progressão Simples
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SRE	Superintendência Regional de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari

1 INTRODUÇÃO: É PRECISO ACREDITAR



Foto: Acervo pessoal (1975).

Fonte: Escola na Aldeia Pareci – diversidade.

Iniciar a busca dos motivos que me fizeram realizar esta pesquisa não constitui tarefa fácil, porém afigura-se um desafio, ao mesmo tempo em que me possibilitou retomar a minha história e memória de vida de uma pequena menina que viveu toda sua infância em um observatório multicultural e desafiador.

Sou nascida em um vilarejo de garimpo, no interior de Mato Grosso (MT), de nome “Gatinho”¹, devido à atividade de meu genitor – garimpeiro – e para lá migramos em busca de espaço de aconchego familiar. Minha infância foi literalmente uma vivência espetacular, por estar marcada pelo chão batido da nossa moradia e de um imenso espaço que se transformou em observatório. Havia árvores frutíferas com cores e cheiros diversos espalhados pelos ares e pelo imenso pátio que se perdia de vista. Animais para consumo também permeavam esses espaços.

Longe, muito longe, imensos arvoredos e sombras, cheios de vidas e desafios. Lá, as crianças da época trilhavam pelos caminhos feitos pelos adultos em busca de aventuras. Ar puro e um mundo no alto, imensas copas, animais, insetos e “nós”.

E a aventura era para subir o mais alto nas árvores e detalhar o possível aos nossos olhos. Alguns sustos, medos, choros foram inevitáveis para essas aventuras de descobrir o que havia acima de nossas cabeças e tínhamos a intenção de pegar as nuvens com as mãos. Nossas expedições eram sempre buscando respostas para alguma coisa ainda não esclarecida.

Passei minha infância numa região de pequenos colonos na beira da uma Rodovia Federal (MT 364), onde entrelaçados moravam em seus acampamentos: os militares do 9º Batalhão de Engenharia e Construção (BEC), os indígenas da etnia Parecis² e os demais colegas colonos. Era uma mistura de tudo com muita coisa, enfim, muitos espaços laborais e de observação.

Toda descoberta era feita livremente, sem ajuda de adulto, e íamos coletando material de pesquisa através da coleta de folhas, galhos, flores, frutos, insetos, mel. Havia muito espaço livre e rios e cachoeiras completavam nossa história. Nesse universo, buscávamos ir nomeando e pulverizando as informações entre nós da comunidade. Os indígenas contribuíram muito para nossas pesquisas e coleta de material, principalmente em suas terras demarcadas pelo governo federal.

Entretanto, essas aventuras, como as chamávamos, foram dando lugar às

1 A corrutela garimpeira do Gatinho ganhou esse apelido devido às frequentes visitas de um pequeno felino (onça ou jaguatirica), junto ao córrego trabalhado pelos garimpeiros. Em torno do garimpo do Gatinho ficava a Fazenda Velha de Teodomiro Agripino, a fazenda da família Mendes e o garimpo do “Come Feito”. Gatinho cresceu mais ainda com a descoberta dos ricos monchões de Espinhal, Várzea Bonita, Afonsinho e São Pedro. (FERREIRA, João C. Vicente. **Mato Grosso e seus Municípios**. Cuiabá/MT: Buriti, 2004. Disponível em: <https://www.camaradealtoparaquai.com.br/simbolos/item/191-conheca-a-cidade-de-alto-paraguai>. Acesso em: 15 jun. 2022).

2 Esclarece-se a grafia: na Língua Paresi, a grafia correta é com “s”; no entanto, na língua portuguesa, grafa-se com “c”. O etnônimo Paresi é atualmente a convenção adotada pelos antropólogos para se referir aos indígenas desta etnia.

responsabilidades do cotidiano, ou seja, cada um contribuía como podia nos afazeres domésticos ou na roça com os pais. Em 1973, precisamos ingressar em uma escola e, na época, havia apenas uma, mantida pelo município de Diamantino/MT (150km - estrada de chão), porém organizada segundo as regras do exército militar e instalada no território dos indígenas Parecis.

Ainda aos sete anos, iniciou-se minha caminhada educacional na 1ª série³. Eu já estava alfabetizada, com ajuda de minha mãe em especial e de meus irmãos mais velhos, o que facilitou o ingresso e a continuidade do caminho das descobertas e da curiosidade.

Minha professora (cujo nome não me recordo), esposa de um militar, trabalhava com uma turma multisseriada⁴ e possuía formação apenas do Ensino Fundamental (8ª série). Era uma escola alta, construída em estilo palafitas, toda em madeira, com carteiras duplas e um único quadro, que se dividia em quatro partes, uma para cada série.

Iniciava um dos meus desafios. Como não olhar para as outras partes? Deveria me manter cega a tudo que acontecia com relação à divisão do quadro ao lado? E, nessa caminhada, aprendemos juntos com os filhos dos militares, dos colonos e dos indígenas, numa pequena sala. Quase nem conseguíamos respirar de tão pequeno que era o espaço da sala. Não havia cartazes nas paredes, apenas um relógio bem acima do quadro, centralizado, para que as quatro partes pudessem vê-lo. Existia algo que me marcou muito nessa fase: o exagero de regras e limites impostos. Muitas vezes, chorava por ter de passar por isso, pois eram castigos físicos, psicológicos e educacionais. Não consigo esquecer esses pontos, pois era o ápice da educação da época.

Não tínhamos o direito de perguntar sobre nenhum conteúdo que não havíamos entendido, não podíamos chegar atrasados, sair adiantados, ir sem uniforme e sem algum material para a escola, que logo entrávamos para os castigos, principalmente os físicos: joelho no milho, nas tampinhas de bebidas, por horas no sol quente. E ainda

³ Hoje primeiro ano do Ensino Fundamental da Educação Básica.

⁴ “As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries, que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores, entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino” (XIMENES-ROCHA; COLARES, 2013, p. 93).

existia a palmatória, que eles usavam quando aprontávamos algo muito sério. Mas, afinal, o que seria sério para crianças que tinham, no máximo, 10 anos de idade e muita imaginação? Evidentemente, os alunos com idade fora da série faziam parte de nossa turma, principalmente aqueles que iniciavam os estudos e os abandonavam devido aos compromissos domésticos, de colheita e outros.

Penso que, se a professora tivesse um pouco mais de qualificação, teriam sido evitadas muitas situações traumáticas e de destruição de sonhos. Quem não conseguia cantar o Hino Nacional Brasileiro, o da Bandeira e o da Independência teria problemas, então precisávamos aprender ou seríamos castigados. Lições de memorização de repetir páginas inteiras com uma mesma frase eram rotineiras, ou seja, cópia, cópia, cópia. Treinar a escrita das letras, repetir quantas vezes fosse necessário. Para Barbosa (2007), as rotinas podem ser vistas como produtos culturais, produzidos e reproduzidos no dia a dia, objetivando a organização da cotidianidade. Mas como ocorrem há muito tempo, elas acabavam se tornando um esquema prescritor do que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado, ou seja, deve-se seguir a programação, sem reflexão ou adequação.

Percebia que gradativamente nossa imaginação e possíveis aventuras nos grandes observatórios naturais estavam fugindo das nossas mãos. Não possuo nenhuma lembrança de ter recebido algum afago, carinho ou elogios quando da realização das atividades propostas.

Quanto à merenda da escola, cada um de nós precisava levar algo para comer e, nesse momento, iniciava-se outra situação, pois os indígenas poucas vezes levavam lanche. Afinal, não era uma prática a escolarização, muito menos o lanche, e tínhamos de dividir com eles. Então, em contrapartida, combinávamos trocar nossos lanches por uma aventura nos espaços de demarcação das terras à procura de frutas novas e diferentes; era o início da pesquisa de campo. Destaco que a pesquisa faz parte do nosso cotidiano, já que fazemos pesquisa a todo instante quando comparamos preços, marcas ou antes de tomar qualquer decisão. Ela está presente, também, no desenvolvimento da ciência, no avanço tecnológico, no progresso intelectual de um indivíduo. “A pesquisa é, simplesmente, o fundamento de toda e qualquer ciência” (BAGNO, 2007, p. 18).

Nessa escola escondida no meio da mata, ao lado de uma estrada que cortava o Mato Grosso no sentido de Rondônia, cercada por indígenas e militares, estudei até a quarta série do Ensino Fundamental, pois era tudo o que eles podiam ofertar.

Toda a rotina da escola era associada aos cuidados da minha irmã mais nova, para que minha mãe pudesse trabalhar na roça e no restaurante, visto que ela e meus irmãos mais velhos exerciam a profissão de pequenos agricultores e de gastronomia, ou seja, dona de restaurante na beira da estrada. Tínhamos muitos animais para cuidar e cada um dos filhos, seus afazeres. Aliás, nessa fase, até os 10 anos, aprendi a cozinhar, lavar louças, matar frango, lavar roupas no rio com direito a “deixar as roupas para quasar” e, nos intervalos, explorar o fundo e as margens do rio.

Quanto a cursar o Ensino Médio, na década de 1980 mudamos novamente de cidade e acabei residindo em Rosário/Oeste-MT, onde ingressei no curso de Magistério e, para aproveitar o tempo, ingressei também no Curso Técnico em Contabilidade, realizando os dois cursos simultaneamente. Foram muitos desafios e muitas descobertas, mas valeu a pena.

Percebi que, no magistério, mesmo o sistema educacional sendo regido pela Lei n. 5.692/1971, havia ainda alguns pontos que deixavam os alunos atrelados à escola sem terem muita liberdade de escolha, já que era um currículo fechado. Os diretores, na época, eram ainda muito rígidos e inflexíveis, pois a investidura no cargo se dava por indicação política.

Foram três anos muitos bons, em que me senti na infância, visto que podia fazer coisas antes proibidas. As aulas passavam-se de forma provocativa, desafiadora, algumas possíveis de resolução, outras não. A maioria dos professores do curso de Magistério eram Irmãs Salesianas do convento da cidade, alguns eram pastores e outros bem poucos eram professores efetivos da escola.

Assim que me formei em 1985, ingressei na carreira da contabilidade, em que permaneci por dois anos; então, casei-me e, logo em 1988, nasceu meu primeiro filho, Thayrone Taffarel⁵ (*in memoriam*); após, em 1993, minha filha Nárryma.

O nascimento de meu filho acarretou algumas complicações para ele, deixando sequelas e levando-o a ter limitações, fato que me impulsionou a um estudo mais aprofundado sobre Educação Especial com o intuito de entender as suas necessidades.

Em março de 1988, convidada a assumir minha primeira turma de Pré-escola, pude exercer na sala de aula as ações e práticas a serem desenvolvidas com as crianças e realizar muitas descobertas enriquecedoras.

⁵ Thayrone Taffarel Santos Barbosa, meu primogênito, nasceu em 17/02/1988 e faleceu em 31/05/2018.

Em 1989, assumi, também, o Concurso Público Municipal de Rosário Oeste, na Escola Municipal Taboão, iniciando com uma turma de Pré-escolar – crianças de cinco anos. A escola localizava-se a cerca de seis quilômetros de minha casa e, naquela época, eu possuía apenas uma bicicleta.

Percebi que, realmente, o universo sinalizava para mim a docência, as crianças, as navegações nos pátios e nos espaços disponíveis. Portanto, o magistério – a docência – estava em minha caminhada, na minha história, em minhas ações e intenções. E o início foi assim, simplesmente romantizado pela ludicidade das crianças pequenas. No ano de 1989, ingressei no curso de Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES/SP), em busca de conhecimentos para a melhoria de minha prática como professora e iniciante na docência.

Nessa fase de estudos, sentia-me desconfortável, pois a teoria era uma e a prática em sala de aula mostrava-se um mundo bem distante. Qualquer iniciativa de um fazer educativo diferenciado não era bem aceita pela equipe gestora, a qual seguia os regimentos e normas balizadoras do sistema do Estado/MT, engessados.

No ano de 1992, mudei para o município de Lucas do Rio Verde, onde assumi a coordenação de uma Escola Estadual e, já no ano de 1993, fui convidada a assumir a Assessoria Administrativa e Financeira da Superintendência Regional de Educação (SRE/LRV).

Foi nesse período que se iniciou-se o enfrentamento como mãe e profissional, por perceber que o desenvolvimento escolar de meu filho apresentava lacunas: ele sempre estava com as atividades atrasadas e sem motivação para ir à escola. Foi então que percebi que, devido às suas limitações, suas necessidades não eram observadas ou analisadas com critérios de uma criança em processo de alfabetização que necessitava de atenção diferenciada.

Dialoguei com a gestão da Escola e com a professora, mas percebi que não existia um planejamento de atividades conforme suas necessidades, visto que, mesmo com laudo apresentando disritmia cerebral,⁶ nenhuma situação foi pensada para buscar estratégias que oportunizassem seu aprendizado e continuidade no ensino. Foram esses desafios enfrentados como mãe que me moveram a estudar e

⁶ "Disritmia cerebral" (DC) é um diagnóstico com alta prevalência no Brasil. DC é uma expressão amplamente usada por médicos e sociedade em geral, para rotular distúrbios neuropsiquiátricos. Entretanto, essa condição está envolta em controvérsias, pois os critérios clínicos usados para defini-la são bem heterogêneos (TREVISOLO-BITTENCOURT *et al.*, 1993).

dedicar-me mais aos alunos especiais, a suas necessidades e às potencialidades de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social.

No ano de 1993, assumi Concurso Público Municipal em Lucas do Rio Verde/MT, lotada em uma turma de Pré-escolar II, com idade de 6 anos. Ali me foi oportunizado ensinar e aprender com as crianças, bem como atuar como Coordenadora e Assessora Pedagógica.

No ano de 2000, mudei-me para o município de Alta Floresta, onde atuei na turma de Pré-escolar II - 5 anos e, no ano de 2003, ingressei na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), trabalhando no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com as disciplinas de Didática Geral, Estrutura do Ensino de 1º e 2º graus, Psicologia I e II e, concomitantemente, continuei atuando na Educação Infantil.

Em 2008, assumi o Concurso Público Municipal e continuei na Educação Infantil; já em 2009, assumi a pasta da Coordenação da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação, onde permaneci por três anos na gestão. Nesse tempo, realizei Curso de Especialização em Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela Universidade Federal do Ceará, no ano de 2009.

No ano de 2011, a Secretaria do Estado de Educação (SEDUC/MT) realizou novas convocações e, na oportunidade, assumi o Concurso Público, efetivando-me em uma Sala de Recursos Multifuncionais⁷. Desde então, exerço a docência, concomitantemente com a atuação na Sala de Recursos Multifuncionais, na Educação Infantil. Vale ressaltar que, na rede municipal de ensino, o atendimento era direcionado a uma demanda reprimida, pois estavam sem atendimento de AEE, sendo necessária a abertura de uma sala específica para as crianças pequenas e bem pequenas⁸.

⁷ As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreçam a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2007).

⁸ Segundo denominação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a finalidade de destrinchar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, conforme os grupos de faixa etária: bebês de 0 a 6 meses de idade; crianças bem pequenas, de 1 a 3 anos e 11 meses de idade; e crianças pequenas, de 4 a 5 anos e 11 meses de idade (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, iniciei um longo processo de leituras e estudos com os professores da escola acerca da docência com os estudantes com deficiência. Isso porque, durante a vivência como professora de AEE, constatei os desafios existentes e o necessário envolvimento para que se consiga atender os estudantes.

Destaco que um dos trabalhos essenciais da sala de AEE é realizar o estudo de caso, por meio de vários movimentos significativos para, ao final, apresentarem-se hipóteses de determinada situação analisada. Neste sentido, este estudo se realizou em um diálogo inicialmente entre professor do AEE e professor da sala de aula, em que se apresentem as incomodações que estão afetando o estudante em seu desenvolvimento. Após, o professor de AEE fará uma avaliação pedagógica diferenciada com os estudantes, a qual consiste em uma profunda análise sobre o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional dos estudantes, com uso de estratégias variadas, recursos materiais, bem como, em especial, o diálogo.

Algumas questões incentivavam esses estudos: Como organizar o tempo e os espaços para a diversidade de alunos especiais? Por que o professor da sala regular entendia que o aluno era de responsabilidade do professor da Sala de Recursos Multifuncionais? Como dar oportunidade igualitária para os alunos no nosso planejamento diário das turmas regulares e da Sala de Recursos Multifuncionais?

Como poderíamos organizar atividades que pudessem ser ofertadas aos alunos com suas limitações e envolvê-los nas atividades diárias em sala de aula com os colegas? Que tipo de docência estávamos adotando na escola que não conseguíamos refletir no planejamento, nem tomar decisões no coletivo que contribuíssem para a melhoria de condições educacionais dos alunos especiais?

Cada estudante apresentava características diferentes e até mesmo os estudantes laudados (com laudos), que se encontravam na mesma situação com CID⁹ da mesma deficiência, apresentavam graus diferenciados de comprometimento e limitações com as quais estávamos trabalhando.

Por existirem alguns desafios com essas demandas, iniciei um Curso de Especialização em Libras e Educação Especial – IFMT/2018, pois a diversidade relativa às deficiências na sala era constante e deveríamos buscar melhoria no atendimento.

⁹ CID: sigla para Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.

A docência do professor por intermédio da ludicidade, com empatia e sensibilidade para os novos desafios postos na atualidade, levou-me a refletir sobre a importância das estratégias de ensino adotadas pelos professores no atendimento aos alunos com deficiências no ensino regular. Assim, lancei-me a um desafio muito maior que meu sonho de ser professora: retornar ao universo acadêmico, ingressando no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates, no ano de 2021.

Essa busca pelo Mestrado surgiu da inquietação pessoal e profissional, bem como da necessidade de aprofundar os conhecimentos e de aproximar-me mais do caminho da pesquisa. Idealizei, portanto, a oportunidade de discorrer sobre uma temática pela qual tenho afeição, percebo a necessidade de pesquisá-la e vejo como um fator importante na docência de todos os profissionais: as estratégias de ensino no atendimento aos alunos da Educação Especial.

O uso da expressão “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados. Sobre as estratégias, Anastasiou e Alves (2009, p.71) advertem que elas “visam à consecução de objetivos; portanto, há que se ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. [...] devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e presentes no contrato didático, registrado no programa de aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso etc.”.

O caminho a ser trilhado percorre algumas frases impactantes que ouvi em diálogo com minha orientadora, professora Jacqueline Silva da Silva, que salientou, desde o início dos nossos primeiros contatos, que eu deveria buscar pesquisar algo que fosse meu chão de fábrica¹⁰ e, naquele momento, eu não percebia a importância dessa reflexão mais pontual.

Busquei seguir uma linha que pudesse me envolver na temática de minhas necessidades profissionais, a que já vinha há algum tempo me dedicando. E, nesta provocação, fui incitada a conhecer mais sobre as belezuras do ensino que os estudantes com deficiência recebem por meio do Atendimento Educacional Especializado dentro da Sala de Recursos Multifuncionais. Percebe-se que é

¹⁰ “Chão de fábrica” é também uma expressão utilizada para designar o conjunto de funcionários que executam tarefas produtivas na indústria, diferenciando-os daqueles cuja atividade é gerencial e administrativa no processo.

relevante relatar em pesquisa o quanto as estratégias de ensino são importantes no processo educacional e como suas aplicabilidades contribuem para o protagonismo dos estudantes.

Nessa perspectiva, apresento o **objetivo geral** desta pesquisa, que foi de: investigar como o Professor com deficiência visual organiza e desenvolve suas estratégias de ensino no atendimento aos estudantes com deficiência.

Arelado ao **problema** que alicerçou esta investigação e o meu pensamento como pesquisadora, questiono: como um Professor com deficiência visual organiza e aplica as estratégias de ensino no atendimento aos estudantes com deficiência?

Apresento os seguintes **objetivos específicos**, para buscar responder ao problema de pesquisa:

- a) observar e analisar as estratégias de ensino utilizadas pelo Professor com deficiência visual no atendimento aos estudantes com deficiência;
- b) verificar os desafios do Professor com deficiência visual para ensinar os estudantes com deficiência;
- c) investigar como o Professor com deficiência visual realiza o planejamento das suas aulas e qual a forma de registro desses documentos.

Com o propósito de atingir esses objetivos, apresento as **questões norteadoras** deste trabalho:

- 1) Quais critérios são selecionados para definir as estratégias de ensino a serem utilizadas pelo Professor com deficiência visual no atendimento aos estudantes com deficiência diferenciada?
- 2) Quais as estratégias de ensino adotadas no enfrentamento dos desafios encontrados nas suas aulas?
- 3) Como o Professor com deficiência visual realiza o planejamento das suas aulas e organiza os seus registros?

As questões norteadoras contribuirão para tornar visíveis os objetivos propostos na pesquisa, dando espaços para a voz, para a experiência e para as estratégias de ensino desenvolvidas e utilizadas como prática diferenciada da Educação Especial.

Para melhor compreensão do desenvolvimento desta dissertação, a seguir explico os seus futuros **capítulos**.

No primeiro capítulo – **Introdução – É preciso acreditar** –, apresento parte da minha trajetória de vida, bem como a justificativa para esta pesquisa, em que foi

possível vivenciar várias fases e etapas educacionais, tal como foi apresentado nesta parte. Listo, ainda, o objetivo geral, o problema de pesquisa, os objetivos específicos, as questões norteadoras, os quais contribuíram de maneira especial neste começo e desenvolvimento da dissertação.

O capítulo 2 - **Percurso trilhado na investigação** - destina-se a esmiuçar a caminhada, define o percurso da investigação para que se pudesse realizar o desenvolvimento desta averiguação. Esse capítulo é dividido em subcapítulos, que indicam como foi planejada e realizada toda a caminhada até obter os dados, posteriormente convertidos de maneira que se chegasse à produção da escrita deste trabalho. Designa-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta averiguação. Retratando o *lócus* da pesquisa, apresento a escola, a Sala de Recursos Multifuncionais, a demanda atendida, ética da pesquisa, o participante da pesquisa e a análise dos dados coletados no campo.

No capítulo 3, descrevo **as estratégias de ensino utilizadas por um Professor com deficiência visual**. Apresento, portanto, estratégias de ensino: conceitos, contribuições para práticas pedagógicas; e A escuta sensível como estratégia de ensino no atendimento à educação especial. Os subcapítulos transpassam a definição das estratégias de ensino e suas contribuições na docência do Professor com deficiência visual, por intermédio das adaptações e das possibilidades apresentadas.

Esse capítulo 3 se dedicou a abordar com maior especificidade as estratégias de ensino, suas contribuições para as práticas docentes do professor com deficiência visual e dá pistas de aplicação pelos professores que não possuem deficiência. A escrita busca sustentação em autores que retratam o tema, bem como nas ações do próprio participante na averiguação. Explana-se sobre a utilização das estratégias no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola da rede pública de ensino. E finalizam-se com as contribuições da escuta sensível como estratégia de ensino potencializando o diálogo entre os professores, estudantes e familiares.

O capítulo 4, intitulado **Desafios da docência**, apresenta dois subcapítulos, harmonizados com os dados reunidos e possibilitaram dar sustentação prática para produção da escrita, que são: Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os recursos pedagógicos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais; e Desafios do Professor do AEE sem a presença de um(a) colaborador(a). Os subcapítulos se

alicerçam em autores que discursam sobre a temática e nos dados coletados na pesquisa a campo. Então, este capítulo orienta-se ao dedicar-se ao AEE e aos recursos acessíveis e dá destaque à narração do Professor com deficiência visual e aos seus desafios enfrentados ao fazer docência com os recursos materiais disponíveis na SRM.

Neste cenário, são apresentados os desafios vivenciados pelo Professor na Sala de Recursos Multifuncionais, com relação ao exercício da docência e quanto aos recursos e materiais disponíveis, bem como à ausência de um colaborador na sala para auxiliá-lo no desenvolvimento do planejamento. O discurso do Professor e as escritas dos autores que discorrem sobre os temas testificam a necessidade de políticas públicas que oportunizem a todos à docência.

O capítulo 5 – **Planejamento e plasticidade na docência**, consiste em dois subcapítulos que subsidiarão a escrita: O acolhimento dos interesses e manifestações dos estudantes através do planejamento emergente; e As belezuras encontradas na docência de um Professor com deficiência visual.

Esse último texto discorre sobre currículo e planejamento, duas vertentes que movimentam o ensino na escola, em destaque a SRM, e nos faz refletir sobre como seria possível organizar um planejamento emergente com foco nas necessidades e nos reais interesses dos estudantes naquele momento. A percepção, a sensibilidade e a escuta sensível do professor ao perceber e acolher os estudantes, flexibilizando o planejamento e buscando estratégias que atendessem ao momento apresentado, apoia-se em autores que darão suporte a essas flexibilidades intencionais.

Nas **Considerações Finais: o arrematar de uma etapa e início de novas provocações**, apresento o que eu aprendi com esta pesquisa e as contribuições das estratégias de ensino escolhidas de maneira intencional, utilizadas pelo Professor com deficiência visual nos atendimentos educacionais com os estudantes de uma escola pública e que na sequência tem o referencial teórico e os apêndices.

2 O PERCURSO TRILHADO NA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo detalhar o percurso da investigação para que se pudesse realizar o desenvolvimento desta pesquisa dissertativa. É dividido em subcapítulos, que indicam como foi planejada e realizada a caminhada até obter os dados, posteriormente convertidos de maneira que se chegasse à produção da escrita deste trabalho. Designa-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta averiguação. Retratando o *lócus* da pesquisa, apresento a escola, o Atendimento Educacionais Especializados (AEE), a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a demanda atendida, a ética da pesquisa, o participante da pesquisa e a análise dos dados coletados no campo.

2.1 Indicando a rota da caminhada

Ao realizar esta pesquisa, algumas indagações se fizeram necessárias quanto à metodologia mais próxima que pudesse ser utilizada para buscar informações pertinentes sobre as ocorrências estudadas.

Bogdan e Biklen (1994, p.13) afirmam: “A pesquisa qualitativa envolve a detenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Nesse contexto, utilizei a abordagem de pesquisa qualitativa porque permitiu a descrição dos acontecimentos tais como eles se apresentaram no seu contexto natural. Além disso, houve uma maior proximidade entre o participante e a pesquisadora, que possibilitou ações em seu cotidiano e, assim, dialogar e vivenciar momentos significantes, propiciando uma fluidez nos trabalhos a serem desenvolvidos

durante a investigação.

A abordagem qualitativa contribuiu para tornar o trabalho ainda mais significativo, visto que trabalhei com um recorte da realidade que, no caso desta pesquisa, é uma das escolas da rede pública estadual de ensino, que possui uma Sala de Recursos Multifuncionais onde atua um professor com deficiência visual. A partir dessa abordagem, apresentou-se a oportunidade de buscar aprofundamento sobre as estratégias de ensino utilizadas na docência por esse professor com os estudantes com deficiência.

Tendo em vista a abordagem da pesquisa identificar uma aproximação com a metodologia de estudo de caso e pesquisa-ação, se mostrou ser a mais pertinente para o desenvolvimento desta investigação, por me permitir, de maneira direta, acompanhar a ação que ocorre no contexto apresentado. Menciono uma aproximação por entender que esse trabalho não segue, em sua generalidade, todos os pressupostos da pesquisa-ação. Destaco que, nesta investigação, Yin (2010) e Thiollent (2011) foram alguns dos autores de referência para o desenvolvimento da metodologia da pesquisa.

A pesquisa fez uma aproximação com o estudo de caso, pois, para Yin (2010), o estudo de caso, na pesquisa qualitativa, traz dados relevantes com características individuais, visto que, geralmente, envolve pequenos grupos, ou somente um pesquisado, o que pontua a serenidade de intensificar o olhar integral e observador para o participante. Nesse contexto, harmoniza-se com a abordagem qualitativa. Outro atributo que o caracteriza consiste em investigar as estratégias de ensino de um professor com deficiência visual, por meio de entrevistas semiestruturadas, observações, diário de itinerância (rascunho). A investigação buscou conhecer o trabalho do professor com deficiência visual que exerce sua docência no atendimento dos estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, buscou-se trazer à tona um leque de estratégias de ensino que pode contribuir com os colegas da docência, no sentido de entender e conhecer maior diversidade de oportunidades para ensinar.

Ainda de acordo com Yin (2010), o estudo de caso busca analisar acontecimentos contemporâneos e aprofundar a investigação sobre um determinado fato ou ação. Ele dá abertura para responder a questionamentos que o pesquisador, muitas vezes, não consegue utilizando outros métodos.

A viabilidade de comungar com os professores sobre o seu modo de ensinar implica uma reflexão e um reconhecimento de que é necessário ter maior

conhecimento e seletividade na escolha das estratégias, pensando que cada uma delas apresenta suas potencialidades e suas objetividades para determinados momentos do processo de ensinar e aprender. Não basta apenas escolher as estratégias, é necessário saber como escolher e por que escolher esta ou aquela, para, assim, usufruir da possibilidade de acertos maiores.

Vale destacar, ainda, que a investigação pautou-se na aproximação com a metodologia da pesquisa-ação por entender que, no momento apresentou-se potente para desenvolver este estudo, uma vez que ocorre uma relação diretamente na ação docente do participante. Nesta investigação, o autor de referência para o desenvolvimento da pesquisa-ação é Thiollent (2011, p.20), que explica:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

Trazendo as palavras do autor, destaca-se que a pesquisa-ação tem fundamentos na ação, e não em um problema coletivo. É interessante salientar que o acompanhamento das estratégias de ensino do professor pesquisado relacionando as ações realizadas no exercício da docência influencia as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem de todos os estudantes com deficiência, seja em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), seja em sala de aula.

Como pesquisadora, a participação foi de uma proximidade muito intensa, o que possibilita um papel ativo na pesquisa, naturalmente sem substituir o papel do professor. Segundo Thiollent (2011), a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de “escuta” e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias.

Além disso, a proposta da pesquisa-ação nesta investigação pauta-se nos seguintes pressupostos:

- deve haver uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas na situação investigada;
- há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco e ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p. 22-23).

Quanto aos pressupostos da metodologia da pesquisa-ação, cumpre destacar sua importância na pesquisa, pois oportunizam situações de conhecer, registrar tudo

que foi observado ao longo da investigação e, no tocante, refletir sobre as escolhas das estratégias de ensino trabalhadas pelo participante na sua docência. Ademais, é válido esclarecer que, em determinadas situações, não nos possibilitam perceber outros horizontes que se mostram diferentes ao rotineiro da docência com estudantes com deficiência e, ainda, com o professor também com deficiência.

Nesse panorama, vale pôr em evidência que tentei fazer uma aproximação com apenas alguns pressupostos dessa metodologia quanto as interações entre pesquisadora e pesquisado o acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação e, como pesquisadora, exerci, com o professor, o papel de colaboradora e facilitadora na busca de dados.

Com relação ao participante desta investigação, a pesquisa foi realizada em uma escola pública do Estado de Mato Grosso (MT), com um professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e pode-se dizer que a opção pelo participante foi intencional, no sentido de a própria pesquisa investigar as estratégias de ensino desse professor nos Atendimento Educacionais Especializados (AEE) e, também, por considerar a relevância de seu trabalho na comunidade escolar, pois é destaque no sentido de usar diferentes práticas na sua docência. Por oportuno, é bom esclarecer que conhecer o professor pesquisado, o trabalho que desenvolve, a interação e o diálogo que desenvolve no cotidiano da escola, bem como sua disponibilidade de contribuir com a pesquisa foram imprescindíveis, ainda mais que, para desenvolver o trabalho com a pesquisa-ação, é fundamental existir uma boa relação profissional e pessoal, pois o envolvimento entre as partes, se forma uma parceria apropriada na busca de investigar todo o processo.

Portanto, o que se pode salientar é que as vivências são os instrumentos peculiares que se constituíram no processo desta investigação, conforme se apresenta a seguir.

2.1.1 Delineando a fluidez dos instrumentos técnicos do Professor com deficiência visual

Foi necessário fazer uma abordagem com o participante de maneira que ele percebesse a relevância da sua docência na SRM com os estudantes com deficiência, pela possibilidade de utilização por outros profissionais; além disso, foi apresentada

ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE)¹¹ solicitação de ciência e aprovação pelos seus representantes e, posteriormente, o pedido submetido à comunidade escolar. Realizei reuniões com os responsáveis pelos estudantes, em caso que pudesse, em algum momento, recorrer a fotos ou vídeos que possibilitassem ilustrar melhor a pesquisa; destaco que essas observações tiveram como foco o professor, e não os estudantes, porém as estratégias de ensino foram desenvolvidas nos Atendimentos Educacionais Especializados (AEE).

Quanto aos instrumentos técnicos de pesquisa, foram utilizados: a entrevista semiestruturada, observações das estratégias empregadas durante os atendimentos, diários de itinerância (rascunhos). Foi necessário também recorrer ao uso de gravações de áudio e fotografias, que serviram para relembrar e afirmar determinados pontos relevantes que talvez tenham sido esquecidos durante a escrita. Destaco, quanto às gravações de vídeos que emergiram durante as observações, que os mesmos foram acolhidos por demonstrarem ser um instrumento potente para que outros pesquisadores possam recorrer a ele e, neste sentido, criei os QR Code, de maneira que, ao visualizar os vídeos, os leitores possam entender com detalhes de riqueza como se deu o processo na prática do professor pesquisado.

A produção do conteúdo das entrevistas elaboradas para o participante deu-se por meio de cada encontro definido antecipadamente, apresentando, assim, assuntos amplos, de compreensão possível de *feedback*, com um roteiro prefixado, gravadas e degavadas para futura análise; além disso, é um instrumento flexível para a coleta de dados.

Segundo Marconi e Lakatos (2007), a entrevista é um momento entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Já a entrevista semiestruturada contribui para colher os dados que compõem a

¹¹ Em 1998, Mato Grosso regulamentou a Gestão Democrática Escolar através da Lei n.º 7040/1998 que propôs ao sistema estadual de ensino à criação do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar-CDCE. Sua função primordial é participar das decisões da gestão escolar, nas discussões, elaboração e execução do projeto político-pedagógico, acompanhar as questões administrativas e financeiras, no âmbito da escola, visando construir, efetivamente, uma educação de qualidade social. Para exercícios dessas atividades, o CDCE tem as seguintes funções: consultivas, deliberativas e mobilizadoras (MT/CDCE, 2013).

escrita do texto, podendo ser acrescentadas perguntas ao roteiro prévio na medida em que ocorrem novos aspectos na entrevista, segundo Chemin (2022). Ela consiste em um instrumento que favorece técnicas significativas, como estar diante do seu pesquisado, vivenciando os sentimentos e as emoções que emergem no momento da entrevista. Ainda, Marconi e Lakatos (2007) ressaltam que, na entrevista semiestruturada, o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão, tirar dúvidas e abordar inquietações.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em dois momentos, uma no mês de março/2022 e a outra no mês de maio/2022, na própria escola do Professor pesquisado, na Sala de Recursos Multifuncionais, para que as gravações não sofressem interferências externas.

As observações apresentaram extrema importância, pois proporcionaram conhecer os estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais, a estrutura da sala de aula, os recursos materiais e tecnológicos, o cronograma de AEE e as interações entre o participante e a comunidade escolar (equipe gestora, professores, funcionários, estudantes e familiares). Acrescento, também, que as observações transcorreram por intermédio de um roteiro semiestruturado (APÊNDICE F-G), buscando esclarecer os pontos relevantes, sem perder o foco da intenção do projeto.

Em relação às observações, Marconi e Lakatos (2003, p. 190) explicam: “[...] 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”.

É salutar destacar que foi possível, durante os momentos de observação, mesmo que discretamente, detectar atitudes, falas e procedimentos do professor pesquisado que fizeram diferença na escrita, bem como no diálogo durante situações de reflexão e busca de posicionamentos.

É importante ressaltar que, no início do ano letivo/2022 (fevereiro), como é de costume em todas as escolas públicas, são realizadas reuniões para montagem do cronograma, bem como são destinados aproximadamente doze dias para a realização dos Estudos de Casos¹², encaminhamentos aos especialistas, organização de

¹² “Estudos de casos: Roteiro que tem como objetivo orientar o professor do AEE, que o utiliza sem preocupação de responder pontualmente às perguntas e nem mesmo limitar-se a elas. Neste roteiro, o professor tem possibilidade de conhecer e descrever o contexto educacional no qual está inserido

horários, acolhimento dos estudantes, agrupamentos conforme deficiências ou condições familiares. No entanto, na oportunidade, observei e acompanhei também os estudos de casos, em que se realiza o diálogo para análise, clarificação do problema e conhecimento dos documentos apresentados referentes aos diagnósticos dos estudantes, para posterior atendimento.

A flexibilização de horário e tempo para as observações ocorreu em função dos horários dos estudantes matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), pois, conforme o Decreto nº 7.611/2011 (Art. 2º, § 2º), que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, reforça-se que este atendimento deve integrar a proposta pedagógica da escola, bem como envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e também ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Isso se faz necessário, pois cada estudante apresenta suas necessidades e potencialidades diferentes.

O outro instrumento utilizado foi o diário de itinerância (estilo rascunho), pois permitiu o registro dos acontecimentos, das impressões, das motivações, dos fatos ocorridos e das confissões da docência do professor pesquisado em momentos diversos. É interessante esse estilo, pois possibilita o registro de muitos pensamentos, percepções e dúvidas que, em determinados momentos, ocorreram e não foi possível interromper as aulas do professor ou os diálogos entre ele e os estudantes.

Sobre o diário de itinerância, Barbier (2007, p.138) explica:

[...] no diário-rascunho, ele escreve tudo o que ele tem vontade de anotar no fervilhar da ação ou na serenidade da contemplação. Nesse momento, ele não procura efeitos de estilo. Empenha-se em registrar o que lhe parece importante na sua vida ligada à de outrem. Pode ser seu próprio código de escrita abreviada.

A decisão de optar pelo diário de itinerância, modelo rascunho, consiste no fato de ele se apresentar como aliado incondicional na investigação, por conceber a opção de registrar tudo o que eu tinha vontade e necessidade durante todos os momentos em que ocorreu a pesquisa, bem como, em certos momentos, o diário acolheu minha solidão numa retilínea reflexão sobre o contexto da investigação. O diário criou

o aluno, abordando suas dificuldades, habilidades, desejos, preferências, entre outras questões relacionadas ao seu cotidiano escolar. Pode ser realizado através de entrevistas, gravações, avaliação escrita, análise de documentos, pareceres pedagógicos e clínicos, entre outros, que dão subsídios para entender a deficiência e clarificar a situação para os possíveis encaminhamentos educacionais e de saúde” (BRASIL, 2010, p.44).

possibilidades de, em qualquer momento de lembranças, reflexões, questionamentos, e até mesmo na solidão, poder fazer os registros ou anotar as minhas impressões sobre os fatos ocorridos com maior flexibilidade, sem preocupação com a escrita formal, mas com a intencionalidade do que foi registrado.

Adjunto aos instrumentos de pesquisa que se referem aos outros registros, também utilizei as fotografias, dando suporte para as análises de dados, pois contribuíram em fazer-me lembrar dos fatos arrolados, de maneira que se tornou ainda mais expressivo com relação às vivências experimentadas com o participante na sua turma, bem como foram utilizadas, também, para ilustrar a dissertação. Nesse sentido, Bastos (2014, p.3) menciona: “A fotografia está frequentemente associada à noção de documento. Isto significa que, antes de tudo, a fotografia serve para testemunhar uma realidade e, posteriormente, para recordar a existência dessa mesma realidade”.

O registro das fotografias foi um momento singular tanto para esta pesquisadora como para o participante, pois nos trouxe fatos importantes para a explanação mais clara, objetiva e descritiva em uma conjuntura. Além de permitir rever o contexto em que ocorreram os fatos fora do local da pesquisa, as imagens ilustram e também contribuem para dar um caráter de autenticidade, de movimento constante à dissertação, permitindo ao leitor uma aproximação com o que foi pesquisado.

Com igualdade, as filmagens foram fundamentais como instrumento de coleta de dados, pois me viabilizaram explorar as cenas compartilhadas com o professor pesquisado e os estudantes do AEE em diferentes conjunturas e pontos de vista. Além disso, o recurso me possibilitou, quantas vezes fossem necessárias, recorrer a contemplar o material, para captar os mais diversos conhecimentos referentes à questão de pesquisa.

Ainda com relação às filmagens, elas se sucederam em diversos atendimentos, sempre na sala de aula com a presença do professor pesquisado e dos estudantes, que, em determinadas filmagens, foram registradas a presença dos envolvidos e, em outros momentos, apenas do professor, filmagens que foram realizadas com o aparelho celular desta pesquisadora.

Para compor a análise de dados, recorri às fotografias, bem como às filmagens e à escrita de trechos do meu diário de itinerância; assim, ao utilizá-los, comunico com o leitor que essa dissertação ficará mais ilustrada e com composição esclarecedora. Destaco, também, que o cronograma pré-definido em relação ao tempo de coleta de

dados sofreu alterações devido a questões particulares do participante da pesquisa, porém, não acarretou nenhum problema posterior.

Além disso, apresento ao meio educativo as práticas potentes e as fragilidades enfrentadas pelo professor pesquisado que, sem se intimidar pela situação, expõe sua docência e, como numa orquestra sinfônica, controla as provocações dos estudantes na busca de melhoria do aprendizado e alinha um diálogo mais robusto e desafiador aos colegas professores, na tentativa de apresentar suas estratégias de ensino utilizadas com os estudantes com deficiências.

2.2 Retratando o *lôcus* da pesquisa

Em relação ao *lôcus* da pesquisa, esta se desenvolveu em uma escola da rede pública estadual de ensino em Alta Floresta/Mato Grosso. A escola tem 34 anos de existência, possui 11 salas de aula, uma Sala de Recursos Multifuncionais, refeitório, biblioteca, sala de articulação, sala de informática, sala dos professores, sala de coordenação, de direção, secretaria e quadra coberta.

A escola atende por Ciclo de Formação Humana¹³ desde o ano de 2001, a partir de um documento que norteia as Secretarias de Educação e os professores para desenvolverem o trabalho conforme a metodologia do Ciclo. O mesmo documento serve de base para a política de Ciclos: “Escola Ciclada de Mato Grosso, novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer”, organizado pela Secretaria Estadual de Educação em 2001.

Esse material destaca que o Ciclo de Formação Humana possibilita:

Um atendimento mais adequado e atencioso aos estudantes, considerando não apenas os aspectos cognitivos - tradicionalmente considerados na organização do currículo escolar -, mas também os aspectos sociais, morais, éticos e afetivos, constitutivos da natureza humana, num tempo escolar demarcado por critérios diferentes dos estabelecidos numa escola seriada, embasada teórico-metodologicamente no paradigma positivista e funcionalista que, pela sua natureza, ignora a flexibilidade, a mobilidade e a possibilidade diferenciada de avanços na apropriação do conhecimento e na constituição da cidadania (MATO GROSSO, 2001, p. 26).

A proposta do Ciclo de Formação Humana respeita a organização das turmas por idade, pois, quando o aluno se encontra com seus pares da mesma idade,

¹³ “Entende-se por Ciclo de Formação Humana aquele que possibilita espaço e tempo para se estabelecer o relacionamento interpessoal, realizar a observação do ritmo característico de cada educando, o seu conhecimento prévio e o percurso de suas aprendizagens” (MATO GROSSO, 2001, p. 23).

oportunizam-se maiores vivências nas interações, nas trocas socializantes, na construção de identidade e na autoimagem própria de sua faixa etária. Esses momentos de vivenciar atividades com seus pares fortalecem o intercâmbio e a interação, propícios para os estudantes.

A escola base desta pesquisa recebe as crianças a partir dos 6 anos completos, ou que completam essa idade até 30 de março do ano em que irão cursar o 1º ano. Elas permanecem no Ensino Fundamental por nove anos de escolaridade. Durante esses nove anos, os estudantes passam por três ciclos, assim divididos: o 1º Ciclo contempla o 1º, 2º e 3º anos; o 2º Ciclo, o 4º, 5º e 6º anos; e o 3º Ciclo, o 7º, 8º e 9º ano. O ensino, na concepção do Ciclo de Formação Humana, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança.

Para Arroyo (1999), o Ciclo de Formação Humana é o ciclo da própria vida, em que se devem respeitar os “tempos” de cada sujeito. A escola, por ser um espaço de aprendizagem, deve proporcionar meios para que esse sujeito construa, ao seu tempo, sua própria autonomia, identificando suas possibilidades pessoais e profissionais.

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT/2018), sempre observou o cenário trazido pela BNCC, por meio do alinhamento, cujo núcleo organizacional contempla a essência do ensino, os estudantes da Educação Básica, e, nesse aspecto, assume responsabilidade que fortalece as escolas e seus profissionais:

[...] reitera o seu compromisso com a educação integral, independentemente da duração da jornada escolar. Essa educação promove a construção intencional de processos educativos que oportunizam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (DRC-MT, 2018 p. 5).

Com a proposta do Ciclo de Aprendizagem, busca-se um maior respeito às organizações das turmas por idade, em que se levam em consideração os alinhamentos da idade/fase, pois, quando o aluno vivencia movimentos pedagógicos rotineiros com seus pares (mesma idade), nesses momentos são oportunizadas maiores vivências nas interações, nas socializações, na construção de identidade e na autoimagem própria de sua faixa etária, na cooperação, empatia e responsabilidade como sujeito de direitos. E, nesse aspecto, fortalecem-se as vivências no contexto amplo, como estudantes que buscam desenvolver suas habilidades e potencialidades em todos os aspectos.

O DRC-MT/2018 foi construído com fundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por ser um documento normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP n. 2, 2017, art. 1º). E, nesse aspecto, vale destacar que a BNCC não é currículo, mas um documento orientador, bem como se apresenta como uma referência única para os sistemas de ensino, em que cada sistema de ensino se articula com o processo de elaboração dos documentos de referências curriculares das redes, conforme preconizam os artigos 6, 7 e 8 da Resolução n. 2/2017 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A DRC-MT/2018 propõe que o sistema de ensino mato-grossense busque romper com práticas ou convenções estrabelecidas nas escolas e intrinsecamente nos Projetos Pedagógicos e, assim, possibilite melhor compreender a responsabilidade e o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, levando em consideração todas as dimensões, potencialidades, fragilidades, bem como oportunize aos estudantes vivências de mundo, de modo que sintam a importância do aprendizado para sua vida. Ainda, reforça que a escola deve reconhecer o seu espaço de aprendizagem, promover os movimentos democráticos e inclusivos, assim reforçando a dissolução da prática coercitiva de um olhar e de um atendimento diferenciado à demanda, em particular aos alunos com deficiência, respeitando diferenças e diversidades.

Em relação à avaliação, esta é estruturada nas funções **diagnóstica**, pois proporciona informações sobre competências/habilidades dos estudantes no início do processo; **formativa**, por respeitar o ritmo individual de cada estudante, pois é contínua e flexível; e **somativa**, como sendo um sumário de resultados obtidos das aprendizagens depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem. A avaliação no sistema não é por notas, mas por conceitos, conforme o DRC-MT/2018: Progressão Simples (PS)¹⁴, Progressão Parcial com Apoio Pedagógico (PPAP)¹⁵,

¹⁴ Progressão simples (PS) indica que o aluno desenvolve seus estudos normalmente, sem nenhuma indicação de acompanhamento na fase, de fase para fase e de ciclo para ciclo.

¹⁵ Progressão com Plano e Apoio Pedagógico (PPAP): o aluno que apresenta dificuldades no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento progride na fase, de fase para fase, e de fase para ciclo, com indicação de acompanhamento no Plano de Apoio Pedagógico (PAP), que explicita o desenvolvimento do educando e as intervenções necessárias, implementadas pelo professor regente e pelo professor articulador no laboratório de aprendizagens (professor que trabalha com grupos de alunos provenientes das turmas do ciclo e da superação que apresentam dificuldades de aprendizagem).

Progressão com Apoio de Serviço Especializado (PASE)¹⁶; Progressão com Pendência de Frequência (PPF)¹⁷.

Segundo Perrenoud (2004), para que o Ciclo de Aprendizagem tenha êxito, é preciso uma mudança no comportamento dos professores e da escola, definindo objetivos claros, com o foco na aprendizagem. A escola precisa definir o perfil de entrada e saída dos alunos de cada fase e que os objetivos sejam alcançados ao final de cada Ciclo. É necessário assumir a cultura do trabalho coletivo e colaborativo, em que a avaliação contribui para a construção de um diagnóstico da aprendizagem, apontando as fragilidades e propondo ações para superá-las.

Os estudantes somente podem ser retidos ao final de cada Ciclo depois que o conselho de classe¹⁸ decidir pela retenção após ouvir todos os professores. A retenção ocorre quando o estudante apresenta um comprometimento pedagógico significativo, ou por excesso de faltas, ou por abandono. Nessa concepção, o aluno aprende e desenvolve competências necessárias para instrumentalizar sua efetiva inclusão social. Portanto, a progressão não é automática, pode-se reter o aluno ao final de cada Ciclo, pois não se justifica passar ao Ciclo seguinte sem adquirir os devidos conhecimentos; diante disso, é necessário que ao estudante sejam oportunizadas estratégias como Sala de Articulação¹⁹ e Sala de Superação²⁰.

Portanto, deve-se dedicar toda a atenção ao processo de aprendizagem, com o objetivo de melhorar os níveis de conhecimento dos estudantes, com ênfase naqueles que apresentam maiores dificuldades. A seguir, apresento a Sala de Recurso Multifuncional, com sua infraestrutura da escola pública estadual de Mato Grosso.

¹⁶ Progressão com Apoio de Serviço Especializado (PASE): quando o aluno precisa de uma avaliação e acompanhamento especializado, necessitando de um plano de apoio individualizado que lhe proporcione condições de superação dos desafios e um suporte profissional específico à sua aprendizagem e progressão.

¹⁷ Progressão com Pendência de Frequência (PPF): quando a frequência do aluno à escola for insuficiente para que ela proceda com a avaliação do seu percurso de aprendizagem.

¹⁸ Conselho de Classe: é uma reunião avaliativa em que diversos especialistas envolvidos no processo ensino-aprendizagem discutem sobre a aprendizagem e desempenho dos alunos, os resultados das estratégias de ensino usadas, a adequação da organização curricular e aspectos referentes a esse processo, a fim de avaliá-lo coletivamente, mediante diversos pontos de vista.

¹⁹ Sala de Articulação: é destinada aos alunos com dificuldades de aprendizagem e que necessitam de apoio pedagógico. Tem um caráter interventivo e também visa a promover condições de acesso e de permanência das crianças na escola.

²⁰ Sala de Superação: criada como estratégia de intervenção pedagógica em favor do educando que se encontra defasado na Idade/Ciclo, desenvolvendo um trabalho complementar, para que o aluno consiga acompanhar sua turma.

2.2.1 A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)²¹

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) tinha no momento da pesquisa aproximadamente, 14 estudantes, que são atendidos no período de contraturno de sua escolarização e participam dos atendimentos no horário vespertino, agrupados ou individualizados conforme as possibilidades e as necessidades dos alunos. Dentre os estudantes com deficiências, há uma com deficiência visual (DV), um com altas habilidades/superdotação, três com deficiência intelectual (DI) e nove com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço amplo, com materiais distribuídos de maneira que otimize o centro da sala para facilitar a mobilidade do professor pesquisado e da aluna com deficiência Visual. Conforme a figura 1, podemos perceber que os mobiliário e os recursos pedagógicos não estão identificados em Braille e nem em escrita convencional, o que dificulta para o professor selecionar seus materiais.

Figura 1 - Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Escola Pública Estadual



Fonte: Da pesquisadora (2022).

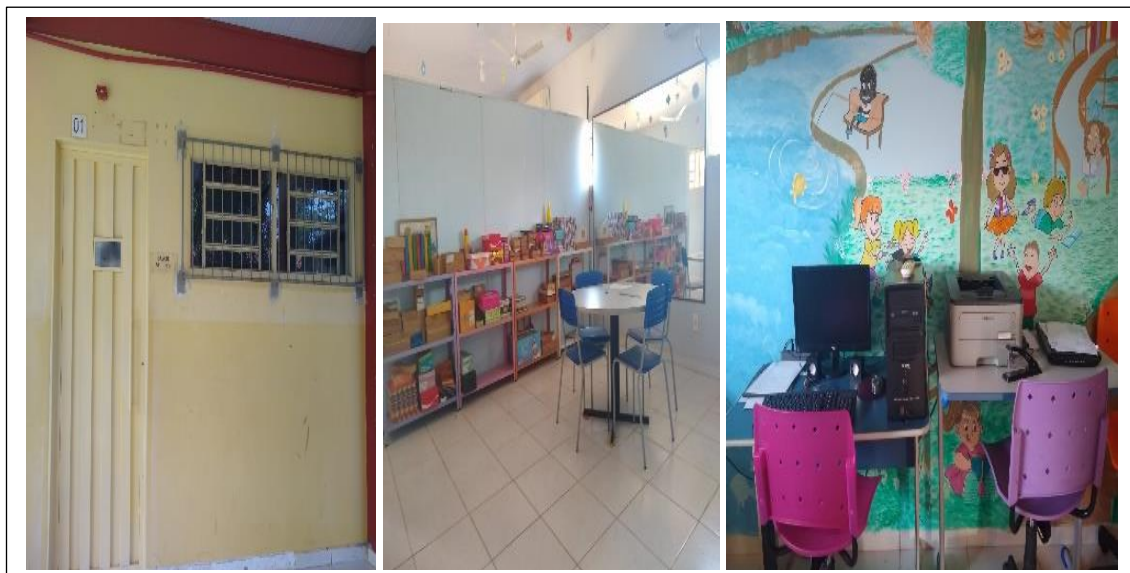
A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço importante pedagogicamente dentro das escolas, pois é nela que estão disponibilizados os materiais para o atendimento aos alunos com deficiência, fortalecendo o aprendizado por meio dos diferentes recursos disponíveis, bem como é um espaço com um número reduzido de estudantes, onde são realizados pequenos agrupamentos (dependendo da

²¹ Sala de Recursos Multifuncionais: local onde o professor desenvolve estratégias para ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesta sala são atendidos todos os estudantes com deficiência matriculados no ensino regular das turmas do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.

deficiência) ou atendimentos individuais.

É neste espaço de convivência que os estudantes dialogam com os outros colegas e com o professor, bem como são orientados na perspectiva de participação efetiva em todas as vivências ofertadas na escola, nos conhecimentos diferentes e, desse modo, potencializam a forma como os materiais foram utilizados por todos.

Figura 2 - Porta de entrada da SRM, materiais, recursos e tecnologia digital



Fonte: Da pesquisadora (2022).

É possível perceber que a sala é ampla e oferece materiais diversificados para os desafios apresentados, mas, conforme fala do professor pesquisado, os materiais não são acessíveis para ele que é deficiente visual, o que dificulta nas escolhas e, portanto, há necessidade de contar com uma outra pessoa que possa identificar e explicar a funcionalidade dos jogos educativos. Com relação às situações enfrentadas pelo professor, reportar-me-ei a apresentá-las para melhor entendimento no capítulo 4 – Desafios da docência do Professor com deficiência visual.

2.3 Ética na pesquisa

No desenvolvimento desta pesquisa, recorri à utilização dos Termos de Anuência para a instituição de ensino (APÊNDICE A) quanto ao consentimento do diretor; do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), que foi assinado pelo professor com deficiência visual; do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), que foi assinado pelos pais dos estudantes que participaram da pesquisa, e do Parecer de Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo

Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE (APÊNDICE D), consentimento dos representantes dos segmentos de ensino por intermédio do presidente, da direção e da secretária da Escola.

Com relação aos consentimentos dos pais dos estudantes, foi possível viabilizar, desta maneira, que eu fizesse uso das fotografias, filmagens, escritas dos registros do meu diário de itinerância e alguns áudios. Esses áudios são as gravações das entrevistas com o participante, sendo que as filmagens fortalecem a discussão, pois foram registros das estratégias de ensino que o professor investigado utilizou durante suas aulas e que farão parte da dissertação para trazer diferentes emoções à leitura e a novas pesquisas.

Reforço que a Escola se debruçou em todos os momentos; desse modo, possibilitou que eu pudesse organizar um encontro dos pais dos estudantes da SRM para apresentar com maior clareza e objetividade a minha pesquisa. Vale mencionar que estarei usando "Professor pesquisado" ao me referir ao Professor com deficiência visual, sobre quem estou realizando a pesquisa desta dissertação, pois o mesmo preferiu que não se usasse seu nome durante a pesquisa, sendo que foi atendido e considerado, independente do mesmo ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os roteiros das entrevistas com o Professor (APÊNDICE E-F) e as observações realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais - AEE (APÊNDICE G-H) deixaram claro que estava realizando uma pesquisa na sala de aula, inclusive que minha presença seria constante por um determinado tempo na referida sala.

Estar em constante observação e, em muitos momentos, ser convidada pelos estudantes a participar de algumas vivências foi muito prazeroso, pois considerei os diálogos produtivos; apesar de o foco da pesquisa ser o Professor com deficiência visual, não há como não se envolver com a turma, o que deixou clara a confiança também depositada em nossa relação naquele ambiente de aprendizado.

A pesquisa requer, além de delicadeza, uma criteriosidade séria, pois envolve informações derivadas de terceiros e reivindica uma postura da pesquisadora de engajamento e respeito com os movimentos que ocorrerem no percurso. Debater sobre ética na pesquisa requer acatamento às limitações e ponderações do participante, bem como o consentimento das autoridades hierárquicas dentro da escola. É um desdobramento comprometido com a fidelidade dos dados e seriedade na construção da escrita.

2.4 O participante da pesquisa e a sua história de vida

O Professor pesquisado relata que a sua deficiência visual é de nascença, pois ele teve glaucoma congênito e, quando nasceu, tinha resíduo visual e enxergava pouco, mas apresentava um pouco de visão. Conforme o seu crescimento, essas perdas foram se acentuando, sendo que, na adolescência, acabou perdendo totalmente a visão de um dos olhos, o direito, mas ele tinha ainda um resíduo visual do olho esquerdo e isso foi até o ano de 2006. Ele trabalhava em uma fábrica de bicicletas e, em determinado dia, caiu uma caixa de bicicleta que atingiu justamente o olho esquerdo com o qual ainda enxergava um pouco. Devido a esse acidente, sofreu descolamento da retina, acabando por perder totalmente a visão do olho. Foi, a partir desse acidente, que ele perdeu todos os resíduos visuais e diz ser cego total.

O Professor pesquisado menciona que morava na cidade de Pimenta Bueno, no Estado de Rondônia, cidade pequena, com trinta e poucos mil habitantes e, na época em que ele iniciou seus estudos, já era um adulto. O participante, já com deficiência visual e ainda morando com seus pais no sítio²², relata que não conseguira oportunidade para estudar na época certa, pois morava a aproximadamente 40km da cidade. Sua trajetória de vida é bela e demonstrou muito dedicação em tudo que se propôs a aprender e realizar, como, por exemplo, em que relatou que, quando crianças, ele e seu irmãos construíram um violãozinho de madeira e era muito divertido tocar de brincadeira, mas já naquele tempo ele arriscava produzir alguns sons. Porém, seu pai, percebendo seu interesse musical, presenteou-o com um violão no seu aniversário de 15 anos, o que o deixou muito feliz e entusiasmado. Seus primos, como diz o Professor pesquisado, foram quem lhe deram as primeiras dicas básicas, de posição, de notas e ele foi se dedicando, descobrindo e aperfeiçoando sozinho. Nunca participou de cursos, nem de aulas, de escola musical, porque morava distante da cidade, mas foi sua dedicação e empenho que resultaram em suas conquistas.

O Professor pesquisado menciona que, com suas buscas individuais e solitárias, aprendeu a tocar e cantar, e hoje relata que se dedica a dar alegrias à vida das pessoas, como músico na Igreja de que participa, na qual toca violão e guitarra e faz parte do Ministério de louvor, e nos espaços escolares. Na escola, usa a música

²² Sítio – Uma área de terras de mais ou menos entre 5 e 40 alqueires.

como estratégia de ensino e faz suas participações nos eventos festivos, como presenciei a comemoração do Dia Internacional da Mulher, com um repertório de várias canções em homenagem a todas as servidoras presentes. Foi emocionante presenciar esta homenagem apresentada pelo Professor pesquisado.

O Professor pesquisado destaca que é na luta do cotidiano que ele vai aprendendo a cada dia mais e mais, insistindo, ouvindo os colegas da escola, mas em particular da Igreja, pois, conforme citou: *“gosto de cantar para alegrar a todos ao meu entorno e principalmente a Deus, a quem eu mais gosto de louvar”*.

Ele salienta que falar em inclusão era algo muito distante (década de 1980), pouco comentado nas comunidades escolares, e as notícias demoravam a chegar ao sítio. Devido à distância da escola e também a sua deficiência visual, ele não frequentou os bancos escolares na idade certa; pelo contrário, iniciou sua escolarização somente aos 20 anos.

No lugar onde ele morava, seus pais o matricularam no Centro Educacional Especializado, em que se atendiam os estudantes com deficiências visual e auditiva, local em que aprendeu Braille, o que facilitou toda a sua vida inicialmente, pois o inseriu no mundo da escrita das letras, dos contos e das histórias. Porém, com o passar dos anos, tal Centro recebeu mudanças na estrutura organizacional e se tornou APAE²³, assim, atendendo a um público maior.

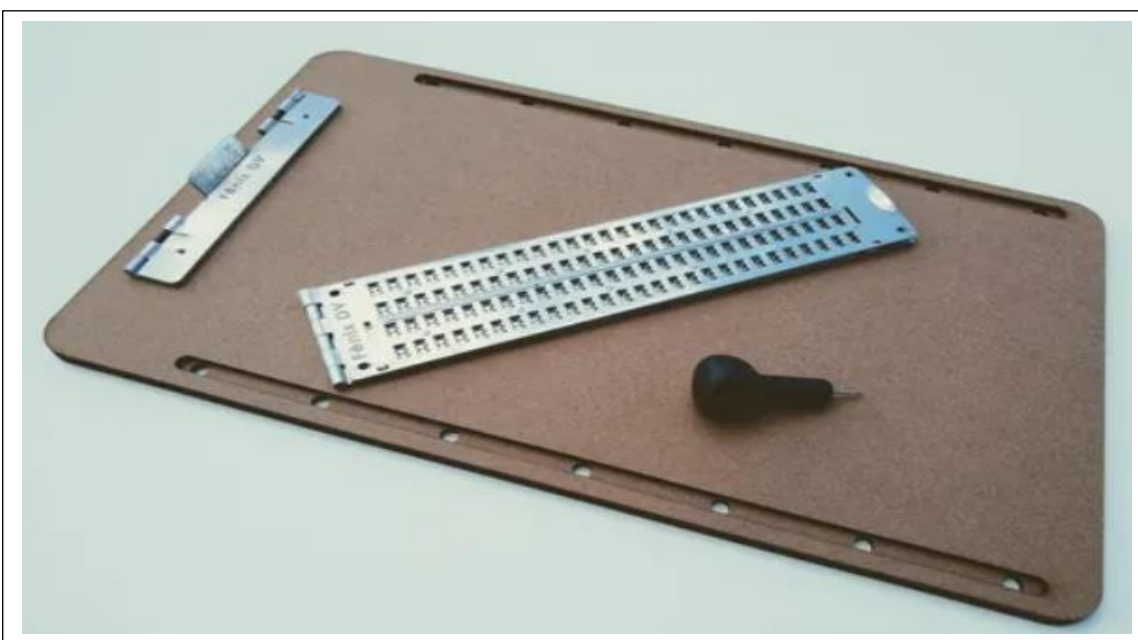
Após, ele saiu da APAE e ingressou numa escola de educação de jovens e adultos (EJA), momento em que se tornou o primeiro estudante com deficiência visual a frequentar as aulas nesta escola, no municípios e na modalidade de ensino. Ele descreve sua trajetória como um desbravamento, tudo muito difícil e complicado. Quanto aos materiais, não havia muitos, e a professora da APAE, desde a época em que ele lá frequentava, era quem buscava oportunizar os materiais e recursos para atendê-lo na medida do possível: ela transcrevia em Braille para que ele pudesse acompanhar as aulas, sendo tudo simplesmente “difícil”. Então, na sua caminhada, ele teve essa professora que pertencia ao quadro da APAE, a qual contribuiu de maneira generosa com sua continuidade nos bancos escolares. Assim seguia o percurso de sua formação com muita dificuldade e, para concluir o Ensino Fundamental, estudou na modalidade de EJA²⁴, em que permaneceu por quatro anos,

²³ Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

²⁴ EJA: Educação/Estudos de Jovens e Adultos.

quando, com muita dificuldade e esforço, concluiu o Ensino Fundamental (1º ao 8º ano). Foi tudo rápido e, muitas vezes, ele menciona que ficava perdido, mas as professoras e os colegas o ajudavam ditando para que pudesse transcrever tudo que era passado por meio da escrita ou dos materiais didáticos para o Braille, utilizando, para isso, a reglete²⁵, que vem acompanhada do punção e prancha, conforme figura 3:

Figura 3 – Reglete e punção para escrita em Braille



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Porém, já no Ensino Médio, ele refletiu bastante sobre sua jornada tão intensa e optou por fazê-lo dentro do tempo estabelecido pelos currículos escolares, sem pressa e sem correria. Ele mencionou que achava que tinha andado muito rápido e havia muitas coisas que ficaram sem aprender e que iria fazer falta no futuro, mas que, na nova fase, preferiria ir devagar.

Ingressando no Ensino Médio, o Professor pesquisado perpassou por todos os anos normalmente, vindo a concluir no ano de 2003, mas seu pensamento sempre foi de buscar uma posição como sujeito de direito e participante diretamente na sociedade. Foi então que pensou em cursar uma graduação. Ele ainda trabalhava na

²⁵ A reglete é um dos primeiros instrumentos criados para a escrita Braille de forma manual. Feita de metal e composta por 96 celas, já separadas de acordo com o tamanho e espaço de cada letra, cada cela possui 6 pontos onde as letras são escritas. A prancha é usada para fixar a reglete e o papel, facilitando a escrita. A punção serve como o lápis, a sua parte superior é grossa para facilitar o seu manuseio, e na sua parte inferior tem uma agulha de metal que é utilizada para encaixar em cada ponto da reglete, formando, assim, as letras.

empresa onde sofreu acidente, e a gestão da APAE, sabendo das suas pretensões futuras, mediu uma conversa com o dono da firma sobre o desejo de continuar sua caminhada, enfrentar uma faculdade e cursar uma graduação. Assim, nesta busca de auxílio, foi solicitado que a empresa pudesse ajudá-lo a realizar a nova etapa educacional, o que foi aceito com muito carinho e respeito.

Então, no ano subsequente, em 2004, o participante optou por não ingressar na faculdade, pois trabalhava o dia todo e era um jovem recém-casado, sua esposa grávida necessitava de atenção, o que foi entendido como justificativa. Logo, a família aumentou, porque eles foram presenteados com filhos gêmeos e a vida familiar ficou complicada; desse modo, com a chegada dos filhos, ele permaneceu sem estudar naquele ano, já que a rotina havia mudado circunstancialmente: de um casal, agora era uma família de quatro pessoas.

No ano seguinte, 2005, ele se sentiu na condição de realizar seu sonho de uma graduação, porém, lá em sua cidade, só existia uma faculdade em que se ofertavam apenas dois cursos, o de Pedagogia e de Administração. Afinal, o que o levou a ingressar no curso de Pedagogia? A opção pelo curso de Pedagogia, em princípio, não era o que ele realmente gostaria de cursar, mas, ao iniciar, na primeira semana, já se apaixonou pelo curso e foi muito bom. Ele menciona que nos dias de hoje se identifica bastante, mas que no começo foi difícil. Na faculdade em que estudara, ele também fora o primeiro aluno cego; em vista disso, os professores não tinham noção de como trabalhar. Contudo, como ele mesmo relata, foi muito interessante, porque “deu sorte” quando ingressou na mesma turma de Pedagogia uma colega que trabalhava como professora da APAE e que tinha conhecimento do sistema em Braille.

Desse modo, naquela etapa, espaços foram se alargando no sentido de acompanhar com maior facilidade as aulas, dialogar com a professora e ela ser a mediadora com os colegas e professores, e neste caminhar os dois se deram as mãos e seguiram juntos em ajuda mútua. Os dois estudavam, faziam os trabalhos e terminaram o curso juntos; além disso, ela auxiliava bastante em sala de aula, sentando-se ao seu lado, sendo um período produtivo e de empatia. Como a faculdade não tinha materiais acessíveis em Braille, foi solicitado à APAE o empréstimo de uma máquina de Braille, em que a colega transcrevia alguns materiais e as provas. Ademais, ocorreu sensibilização dos professores da graduação, com envio, por *e-mail*, de materiais gravados em áudio. E o passo seguinte que melhor libertou as suas asas fora a disponibilidade de um computador para o participante, que viabilizou muito

sua vida acadêmica e pessoal. A tecnologia digital foi efetiva em todos os aspectos, pois os professores enviavam materiais digitalizados e ele já tinha acesso a estes, com exceção dos livros, mas, mesmo assim, os docentes se prontificavam a escanear e enviar todo o material.

Conforme fala do Professor pesquisado, ele demonstra que foi desafiador, mas momento de aprendizagem significativa tanto para ele, como para os professores durante o curso de graduação:

[...] pois o Braille é importantíssimo pro aluno deficiente visual, ali no ensino regular, nos primeiros anos, ele é fundamental, importante, mas chega um momento não tem tanto material em Braille disponível para o acesso do estudante com deficiência visual. Então a tecnologia assistiva ela contribui de forma fundamental, principalmente na graduação, da pessoa com deficiência visual, que não tem ali praticamente material nenhum em Braille (PROFESSOR PESQUISADO, 2022).

Nas falas do participante, apresentando sua trajetória de vida e acadêmica, é possível perceber de maneira transparente sua capacidade de caminhar buscando realizar seus sonhos, pois os enfrentamentos foram muitos, mas a vontade de caminhar em busca de conhecimento e de fazer o diferente era maior. Maior que um sonho são as capacidades de realizá-lo e, quando os espaços educativos disponibilizam materiais e recursos para todos os estudantes, as barreiras se dissolvem pelas vivências, interações e desenvolvimento deles.

Ainda vale enfatizar a opção desta investigação por este participante, pelo fato de ser uma pesquisa de estudo de caso e de ser um professor com deficiência visual (DV), que atua na mesma escola que esta pesquisadora. Ele é o protagonista deste estudo, que teve colaboração de seus estudantes no sentido da abordagem das estratégias de ensino, no movimento na Sala de Recursos Multifuncionais, pois trouxeram a realidade simples e objetiva da docência dele com os alunos no cotidiano da escola. E essas informações resultaram na escrita desta dissertação e, com todo mérito, merece minha gratidão, respeito e admiração pelos tempos que juntos passamos e pelo aprendizado que pudemos absorver nesses momentos tão importantes para o Professor pesquisado, para os estudantes e para a pesquisadora, bem como também pela produção realizada, sobretudo significativa para todos os envolvidos.

A preferência pela escolha deste Professor pesquisado partiu da pesquisadora, pois, trabalhando ao lado desse profissional há alguns anos na escola, foi possível perceber o quanto eram diferenciadas as suas aulas e como os estudantes gostavam

de frequentar a sala, recebendo, assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE)²⁶. O trabalho desenvolvido pelo Professor com deficiência visual, que convergiu nessas escritas, ocorreu na escola e em SRM onde ele atua, uma vez que eu conhecia algumas das estratégias que esse Professor pesquisado desenvolvia e que deixavam os estudantes animados. Nesse sentido, reconhece-se a relevância da pesquisa, pois, os outros profissionais da escola podem aprender como ele utiliza as estratégias de ensino com os estudantes com deficiência, que, quando não estão na SRM, frequentam a sala de aula e, assim, facilitam-se as práticas de cada profissional do estabelecimento escolar.

Ainda, com esforço e dedicação que sempre demonstrou em toda sua vida, o Professor pesquisado, em sua formação continuada defendeu com êxito sua Dissertação de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação de Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Mato Grosso (PROFEI/UNEMAT/MT), no dia 6 de setembro de 2022, tendo como título da pesquisa: “Tecnologia assistiva e o ensino: o uso de leitores de tela no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual”.

2.5 Análise dos dados

Para a análise dos dados desta pesquisa, fez-se uma aproximação com a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), com desenlaçamento em três etapas. Para o autor, a primeira etapa é a pré-análise e tem como propósito estruturar recorrendo à leitura flutuante do material coletado, para saber do que se trata, fazer a escolha dos documentos, a constituição do *cópus*, formular hipóteses e objetivos e preparar o material para análise. Com os dados das entrevistas e das observações, e ainda buscando as anotações no diário de itinerância, houve oportunidade de conhecer por meio da leitura flutuante o que havia sido coletado e, assim, identificar as particularidades que de fato estavam respondendo aos objetivos da pesquisa.

Já a segunda etapa é o momento de explorar o material, definir a categorização da análise visando à codificação e à categorização levando em consideração os registros. Momento de ter um olhar mais intenso e singular das possibilidades que se

²⁶ AEE - Atendimento Educacional Especializado ofertado na Sala de Recurso Multifuncionais (SRM).

apresentam na coleta dos dados e de também realizar as contribuições pertinentes. Este momento foi importante, pois eu já tinha compreensão do que foi coletado, sendo que uma análise mais técnica se deu no início desta etapa para que fosse possível discutir os dados.

A terceira fase, conforme Bardin (2011), consiste em realizar o tratamento e as interpretações dos dados de maneira significativa e fiel. Nesta etapa, realizei as proposições, as inferências e o reagrupamento dos indicativos para, assim, avançar com o texto na produção da escrita. Foi o momento de realizar o tratamento das informações, de demonstrar todos os significados absorvidos e contemplados pelas leituras, o momento da análise reflexiva e crítica. Busquei, também, realizar uma análise mais profunda sobre determinados elementos que se fizeram perceptíveis nas entrevistas, nas observações e nos relatos do diário de itinerância.

Para Bardin (2011, p.47), a expressão ‘análise de conteúdo’ designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesse sentido, a análise de conteúdo, segundo a perspectiva do autor, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em diversos discursos e em todas as formas de comunicação; portanto, o pesquisador busca compreender as características e as intencionalidades que estão por trás dos fragmentos das mensagens. Por meio da abordagem de pesquisa escolhida, dos instrumentos que contribuíram para que fosse possível realizar o levantamento de dados e a produção da escrita, almejo, através desta pesquisa, oportunizar a todos os profissionais da educação da rede pública de ensino e, em particular, às pessoas com deficiências, a demonstração da relevância do ensino pautado na escolha das estratégias de ensino que se efetiva pela transposição didática.

De acordo com a proposta de Bardin (2011), com base na análise de conteúdo e relacionando-se os objetivos específicos, o problema desta pesquisa, bem como na análise dos dados coletados, definem-se as categorias que emergiam durante a sistematização.

Portanto, no capítulo 3, descrevo as estratégias de ensino utilizadas pelo Professor pesquisado, com deficiência visual. Apresento os seguintes subcapítulos: Estratégias de ensino: conceitos e contribuições para práticas pedagógicas; A escuta

sensível como estratégia de ensino na educação especial. Elas se manifestaram quando do analisar os fragmentos com as falas da entrevista com o Professor pesquisado, das observações e do diário de itinerância (rascunho) sobre como este docente seleciona as estratégias de ensino para desenvolver na docência com os estudantes com deficiência.

No capítulo 4, intitulado Desafios da docência do Professor com deficiência visual, trago dois subcapítulos: Atendimento Educacional Especializado e os recursos pedagógicos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais; e Desafios do Professor do AEE sem a presença de um(a) colaborador(a). Acerca das estratégias de ensino como facilitadoras da docência para o professor, elas emergiram a partir da análise das falas (entrevistas) com o Professor pesquisado e das observações com relação a como ele seleciona a estratégia de ensino a ser adotada na aula, levando em consideração cada estudante com suas necessidades para complementar ou suplementar o aprendizado.

O capítulo 5 – Planejamento e plasticidade na docência –, apresento dois subcapítulos: Dos interesses e manifestações dos estudantes ao Planejamento emergente; as belezuras encontradas na docência de um Professor com deficiência visual. Essas categorias surgiram das falas do Professor pesquisado nas entrevistas, nas observações, no diário de itinerância, em que ele relata estratégias de ensino específicas para cada atendimento conforme as deficiências dos estudantes. E, ainda, destaco como foi enriquecedor poder compartilhar de momentos tão produtivos e criativos com um Professor pesquisado que se debruçou integralmente para oportunizar aos estudantes momentos de aprendizagem e descontração.

3 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS POR UM PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Este capítulo foi elaborado para dialogar a respeito do objetivo de observar e analisar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor pesquisado no atendimento aos estudantes com deficiência. Nesse capítulo são apresentadas as Estratégias de Ensino utilizadas por um Professor com deficiência visual e nos subcapítulos: Estratégias de ensino: conceitos e contribuições para práticas pedagógicas e a escuta sensível como estratégia de ensino no atendimento educação especializado, descrevendo possibilidades, flexibilidades, e as contribuições na docência do professor com deficiência visual.

3.1 Estratégias de ensino: conceitos e contribuições para práticas pedagógicas

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 e altas habilidades de maneira lúdica, reflexiva, individualizada, tendo em vista atender particularidades de cada um. Desse modo, é necessário que as estratégias sejam definidas para cada agrupamento de estudantes ou na sua particularidade conforme a realidade de cada um. As proposições das estratégias precisam ser entendidas e discutidas para que os envolvidos consigam

tramitar na caminhada do processo de ensino e da aprendizagem.

As falas do Professor pesquisado nas entrevistas e as observações realizadas me permitiram conhecer com mais proximidade suas estratégias de ensino utilizadas nos atendimentos educacionais especializados e pensadas anteriormente na aplicabilidade em seu planejamento uma vez que já participo como docente do espaço escolar onde essa sala de recursos multifuncionais se encontra. Assim, foi possível vivenciar a sua maneira de articular e selecionar as estratégias de ensino nos atendimentos educacional especializado, 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 professor 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, mais, 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 e de comprometimento relativo à deficiência ou a altas habilidades/superdotação, é necessária a escolha coerente das estratégias de ensino, levando em conta as necessidades pontuais de cada um.

Portanto, as estratégias de ensino remetem aos meios utilizados na articulação com o processo de ensino, de acordo com cada atividade realizada e com os resultados esperados relativos às habilidades dos estudantes? Nesse sentido, 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.

É possível perceber que são várias as conceituações habitualmente utilizadas para se referir aos meios ou processos que o professor utiliza em sala de aula e dentre elas encontram-se as palavras “técnicas”, “estratégias” ou “dinâmicas” de ações pedagógicas usadas como sinônimos:

Estratégias: do grego *strategia* e do latim *strategia*, é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos.

Técnica: do grego *technikós*, relativo à arte. Refere-se à arte material ou ao conjunto de processo de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo.

Dinâmica: do grego *dynamikós*, diz respeito ao movimento e às forças, ao organismo em atividade ou, ainda, à parte da mecânica que estuda os movimentos (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 75-76).

Como destacam as autoras anteriores, a estratégia é uma arte de como auferir e pesquisar a viabilidade de sua aplicação nas aulas tendo em vista o alcance de seus objetivos. Ao analisar a fala das autoras, percebe-se que a estratégia é uma maneira particular de pensar como os estudantes entenderam tais ações desencadeadas com vistas a sua participação efetiva e o desenvolvimento de suas habilidades. Neste aspecto, ela exige, por parte do professor, engenhosidade, intuição, experiência pessoal, além de que tenha habilidade de pôr em prática as suas ideias, valendo-se do predicado de dominar o objeto a ser trabalhado para que consiga albergar seus objetivos propostos.

É necessário que os profissionais da educação sejam verdadeiros estrategistas, no sentido de serem estudiosos, pesquisadores, curiosos, de terem sempre os materiais organizados e reservar os melhores recursos facilitadores para que os estudantes se apropriem do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2009). As autoras nos convidam a refletir sobre como precisamos estar atentos 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 professor 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 professor disponha da avaliação diagnóstica para entender o sentimentos apresentados e assim perceber o 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. Por sua vez, o Professor pesquisado²⁷, em uma das entrevistas realizadas para esta dissertação, caracterizou estratégias de ensino como:

[...] uma atividade que o estudante faz, que ele possa aprender se ele tiver interesse. Às vezes não dá certo, mas tem que tentar outras maneiras, outras estratégias. Pode ser até simples, mas tem de fazer efeito, fazer sentido para o estudante realizar as atividades. Eu fico muito feliz quando eles conseguem realizar as atividades, mas eles têm preferência por algumas e já pedem: 'professor, vamos no computador!' Ou muitas vezes pedem jogos (encaixe é o preferido dos estudantes menores), jogos em geral chamam atenção deles, pois se envolvem e é divertido (PROFESSOR PESQUISADO, 2022a).

Nessa fala do Professor pesquisado percebe-se a preocupação que o mesmo demonstra com relação ao que os estudantes gostam, pois a participação nas atividades é fundamental para ele, dessa forma, a escolha das estratégias precisa ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes. Ademais, a empatia apresentada durante as aulas pelo docente é significativa, pois ele busca conquistar a confiança e a simpatia dos estudantes e assim atribuir valoração possível de serem percebidos pela conversa constante pelas indagações que os estudantes fazem ao professor pesquisado e são esses movimentos de interesse e curiosidade que, muitas vezes, não ocorrem em outros espaços escolares e sociais. Logo, tais escolhas pedagógicas fazem refletir sobre como são potentes as estratégias de ensino no

²⁷ Quando o texto se referir especificamente ao docente participante desta pesquisa dissertativa, ele será identificado desta forma: **Professor pesquisado**, com inicial maiúscula.

cotidiano escolar. Durante a pesquisa, foi possível perceber que a alegria dos estudantes ao serem atendidos “transborda” no sorriso do Professor pesquisado e lhe dá maiores garantias de que selecionou a estratégia apropriada, oportunizando uma diversidade de oportunidades a quem realmente necessita da atenção dele.

O Professor pesquisado, ao fazer acolhimento da escuta dos estudantes, busca dialogar para que se sintam à vontade para realizar as atividades que ele planejou; porém, ao perceber que existe alguma situação incomodando os discentes, retoma as suas ações e realiza a investigação, para após definir qual caminho pedagógico irá trilhar. Exemplo disso foi uma situação em que vivenciei onde o Professor pesquisado havia planejado a leitura de um livro de literatura com o título “O canto de Bento” da autora Márcia Honora, que trazia em seu contexto a deficiência auditiva. A leitura foi uma escolha do professor pesquisado pelo fato do tema ser tratar de enfrentamento aos desafios portanto o professor achou oportuno, porém durante a leitura o Professor pesquisado ao perceber que o estudante com deficiência intelectual demonstrava não entender o que estava lendo. Assim o estudante parava a leitura e ficava em silêncio por alguns segundos com os olhos fitados no livro, e neste momento o docente imediatamente realizava as intervenções através de antecipações do que iriam acontecer.

Nesse sentido, o Professor pesquisado buscou dialogar sobre o que estava acontecendo, pois percebeu que havia algo desconfortante com o estudante. Foi então que o discente mencionou que não queria dormir sozinho no seu quarto, pois estava com medo da lacraia que estava embaixo da sua cama, mas seus pais não concordaram com seu pedido. A percepção do Professor pesquisado, ao sentir o desconforto do estudante e trazer para a conversação o fato ocorrido, deixou fortalecida a relação de preocupação, empatia e confiança de que os estudantes necessitam. Sempre demonstrando ser um professor e amigo, em quem todos possam confiar, dialogar, fazer as perguntas que os incomodam ou que os deixam curiosos.

É perceptível que a comunicação entre o Professor pesquisado e os estudantes apresente essa afinidade, pois ele acredita que quando se fazem boas escolhas em relação ao que planejamos, com intenção pedagógicas, as possibilidades de que as estratégias favoreçam os estudantes nas atividades são maiores. E, neste aspecto, Díaz Bordenave e Pereira (2015) contribuem, elucidando que ninguém pode aprender por outro, pois ensinar não é o mesmo que aprender. Nessa linha, é fundamental que

os docentes criem estratégias de ensino que possam estimular as diversas capacidades e habilidades dos estudantes, que os provoquem para os desafios do cotidiano.

Portanto, para explorar as habilidades dos aprendentes, faz-se relevante que as estratégias de ensino sejam escolhidas em conformidade com o que se planejou para o estudante. Assim, é preciso pensar no que se almeja que os estudantes aprendam quando se ensina e, a partir disso, buscar a estratégia adequada para esse fim. Quando o professor faz a escolha de suas estratégias de ensino, buscou analisar o contexto atual de cada aluno, o que ele já consegue desenvolver e o que são pertinentes para avançar com relação ao seu desenvolvimento. Com relação a isso, o Professor pesquisado explica como ele pensa²⁸ sobre as estratégias:

Eu sempre observo o desenvolvimento de cada estudante; então, assim eu penso que aquele estudante é capaz de fazer e o que ele pode avançar a partir daquilo que ele já faz; então, por exemplo, se ele sabe fazer adição simples, então vamos pensar numa estratégia para avançar numa adição com reserva. Então, é desta forma que eu planejo, que penso nos meus planejamentos, sempre procurando a partir do que o aluno sabe pra avançar um pouco mais (PROFESSOR PESQUISADO, 2022b).

Cada docente possui seu arcabouço pedagógico, porém há necessidade de estar constantemente em busca de resignificação, de olhar atento às estratégias adotadas e não se deixar em zona de conforto, mas sim buscar perceber e ouvir o que os estudantes realmente precisam, e com base nisso reagir numa reflexão crítica que o leve a considerar as ações e intervenções pedagógicas necessárias. Porém, é importante enfatizar que, quando o Professor pesquisado menciona, em sua fala, que se dispõe a articular estratégias ainda não experimentadas, em querer dar novos significados a sua docência, numa perspectiva em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, ele também demonstra que pode encontrar muitas dificuldades profissionais e pessoais, pois rompe com uma estrutura tradicional, já que esta, muitas vezes, não condiz com o momento e nem com o público atendido.

Em relação aos tipos de estratégias de ensino, o Professor pesquisado menciona que as utiliza conforme a necessidade, pois, muitas vezes, emergem situações durante o atendimento aos estudantes como: tocar um violão, realização de trabalho de arte através da pintura, de realização de pesquisa sobre bandeiras dos Países Europeus, dentre outros como uso da tecnologia digital e, nesse momento, precisa dar o encaminhamento conforme as condições estabelecidas entre docente e

²⁸ Nesta Dissertação a tradução será fiel a fala do Professor pesquisado.

estudantes, sendo que, conseqüentemente, o planejamento passa por alterações. No capítulo 5 abordarei aspectos sobre o planejamento.

É importante entender a maneira como são escolhidas as estratégias de ensino, pois influenciam diretamente no planejamento, se a escolha não for compatível com o objetivo proposto para aquela atividade, evidentemente haverá possibilidades de não se obter sucesso; por conseguinte, o conhecimento que o professor deve ter sobre as estratégias é fundamental e necessária.

Baseada em Anastasiou e Alves (2009) e em 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 da pesquisa foram diversas, sendo as que merecem destaque serão apresentadas, sempre 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)²⁹

Estudantes	Recursos materiais	Estratégias de ensino
Estudante 1: Deficiência Visual (DV)	- Violão - Máquina Braille - Jogo de Bingo	-Musicalização -Aula expositiva e dialogada
Estudante 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 ³⁰
Estudante 3: Transtorno de Espectro de Autismo (TEA)	- Violão - Soroban - Massa de borra de café - Geleca de amido de milho cozida	-Musicalização -Tecnologia digital -Ditado -Soroban

²⁹ A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 2º, refere: “O Atendimento Educacional Especializado/AEE tem como função complementar ou suplementar 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, RESOLUÇÃO nº 4/2009, texto digital).

³⁰ Monotipia: “Tinta à base de amido de milho e corante comestível, massa de borra de café e geleca de amido de milho cozida” (MALLMANN, 2015, p. 157-158).

	- Tinta de amido de milho e corante comestível	-Artes plásticas
Estudante 4: Altas Habilidades/ Superdotação	- Baralho das bandeiras dos países da Europa - Computador - Brinquedos heurísticos ³¹ (brinquedos de largo alcance ou não estruturados)	-Resolução de problemas

Fonte: Adaptado do AEE pela pesquisadora (2022).

A seguir, apresento as estratégias utilizadas pelo Professor participante da pesquisa conforme as necessidades de cada um dos estudantes, e início com a Estudante **1**, que possui deficiência visual (DV), a qual teve como suporte o Sistema Braille³². Essa estudante recebe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) individualmente, pois envolvidos são pessoas com deficiência visual, e precisam 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

³¹ Os brinquedos heurísticos envolvem uma atividade que aproveita as ações espontâneas ao mesmo tempo em que as potencializa. Contribui para estruturar o pensamento, a linguagem, as relações pessoais e as ações das crianças (MAJEM; ÔDNA, 2010).

³² Sistema Braille: "Esse sistema é um código de escrita em relevo voltado às pessoas com deficiência visual. O processo é o mais adotado no mundo e, além das letras e números, ele oferece símbolos, pontuações e outros sinais que facilitam o entendimento de uma mensagem por aqueles que não conseguem enxergar. Por meio do toque das mãos, as pessoas que têm conhecimento dos caracteres do Braille podem realizar suas leituras de todos os tipos de informações. O Braille possui uma estrutura em relevo, formada por seis pontos verticais divididos em duas colunas de três pontos em cada. O sistema possibilita combinações que formam letras, números e símbolos. O conjunto possibilita a formação de 63 símbolos, no entanto, o espaço que não é ocupado pelos pontos também é considerado com um sinal e, por isso, muitos especialistas consideram que o sistema Braille possui 64 símbolos" (SISTEMA BRAILLE, 2022, texto digital). Veja-se mais sobre "Sistema Braille" em: <https://brasilecola.uol.com.br/portugues/braille.htm>.

que compõem cada letra do alfabeto, ou, às vezes, somente as letras 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 1º ciclo de formação humana do Ensino Fundamental, iniciando no processo de alfabetização, bem como também está em processo de alfabetização do sistema Braille, o que facilitará sua vida escolar e pessoal.

A seguir, apresento o QR Code 1, em que o Professor pesquisado utiliza a estratégia de ensino da musicalidade através do som do violão ensinando as letras vogais do alfabeto, de maneira lúdica e divertida para a Estudante com deficiência visual. Roldão (2009,) dá suporte a esta estratégia de ensino quando menciona que o professor deve buscar a melhor e mais eficaz via para que o estudantes, seja 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.

QR Code 1- Ensinando letras vogais do alfabeto através de música e som do violão



Fonte: <https://youtu.be/AM96ngAplkE>

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 conforme

Outro momento significativo que verifiquei foi quando da 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.

Observando a cena entre o professor e a aluna – era como se estivesse assistindo a uma orquestra sinfônica, em que o maestro movimentava a batuta³³ e se seguia o desenrolar dos sons das teclas da máquina, as vozes miúdas soavam na sala e, repentinamente, as confirmações da produção. Os acertos eram comemorados e os erros eram retomados para serem sanados, sendo uma relação sensível, de vivências significativas e inclusivas, para todas as pessoas da sala.

No QR Code 2 apresento está cena destacando que essa estratégia de ensino utilizada por ele foi significativa para a estudante, pois ao estar sendo alfabetizada no sistema Braille ela ganhará autonomia na sua vida escolar e social, sendo assim um dos caminhos para a inclusão.

QR Code 2 - Professor ensinando as vogais pela máquina de escrever em Braille



Fonte: <https://youtu.be/naKyNN74Qpo>

Logo, apresento a máquina Braille, material emprestado de uma Escola da Rede Estadual, para que o Professor pudesse utilizá-la no processo de alfabetização em Braille da Estudante **1**.

³³ O conceito de batuta vem da palavra italiana “battuta”, que pode ser traduzida como “compasso”. A noção é usada para nomear a vara fina e curta usada pelo diretor de um grupo musical, como um coro ou uma orquestra, para dirigir a execução de um trabalho. Disponível em: <https://conceito.de/batuta>

Figura 4 - Máquina Braille



Fonte: Da pesquisadora (2022).

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.

Com relação aos materiais pedagógicos eles são adquiridos pela direção escolar, e que nem sempre contemplam as realidades das demandas apresentadas. Para aqueles materiais com legenda em Braille o professor pesquisado fazia a leitura e identificava as suas funcionalidades, pois eram perceptíveis ao toque dos dedos e assim poderiam ser utilizados. Ainda, a escola recebeu o kit da sala de recursos multifuncionais tipo I, no ano de 2009, o que não contemplou materiais em Braille, devido a escola não ter estudantes com esta deficiência matriculado, por isso foi-se agregando outros tipos de materiais. Ressalto que o Professor pesquisado assumiu a turma na escola no ano de 2019, e durante todo este período até o ano de 2022, escola não teve matrícula de estudantes com deficiência visual.

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 a estar ainda no início da alfabetização em Braille, conforme as imagens 5:

Figura 5 - Bingo em Braille



Fonte: 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. Foi emocionante de vivenciar a situação, pois 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. Não tinha como não se divertir com os dois, pois havia muita empatia e inclusão nesses momentos. Saliento que o Professor pesquisado tinha como objetivo desenvolver a atenção e o ensino da leitura e escrita Braille através de momentos lúdicos.

A interação entre os dois era contagiante, pois tinham sintonia, alegria e

diversão em aprender e ensinar. O Professor pesquisado pegava a peça e “cantava”³⁴ qual era a letra que a peça representava. Após, 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 pagava 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 nas imagens da figura 6:

Figura 6 – Apresentação do jogo Bingo em Braille para a Estudante **1**



Fonte: 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. Ainda nas figuras 7 podemos perceber quando o professor pesquisado realiza suas interferências junto a estudante, assim esclarecendo os pontos de cada letra, conforme foi cantando no bingo. São essas estratégias conforme Roldão,

³⁴ Cantar o bingo tem o sentido de brincar, situação que proporcione entretenimento ao falar o nome de cada peça.

Anatasiou e Alves, 2009) que fortalecem o processo de buscar atender as situações de aprendizagem dos estudantes na sua individualidade.

Figura 7 – Conferência do jogo de Bingo em Braille



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Diante do exposto, darei continuidade às apresentações, 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 com os interpares, numa troca intensa de saberes e aprendizados. As estratégias de ensino são diferentes e desafiadoras, pelo fato de o Professor conhecer o potencial de cada um dos estudantes, bem como de reconhecer 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 9ª ano do 3º ciclo de formação humana do Ensino Fundamental, em que cada um deles apresenta dificuldades diferenciadas, pois alguns já estavam no nível de fluência na leitura e outros no nível silábico, mas possíveis de serem agrupadas para buscar interação e desenvolvimento da aprendizagem. O Professor pesquisado buscou adaptar as atividades para esses 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. Foi mencionado que os estudantes dos anos iniciais têm mais tempo para lanche e ficar brincando no intervalo, e eles, que são maiores, possuem pouco tempo para isso.

O Professor pesquisado questionou de quanto tempo eles têm para lanche e intervalo, e num barulho frenético falaram ao mesmo tempo que era apenas 15 minutos e não dava tempo para lanche e nem de conversar com os colegas, já que na sala é mais complicado. Com a precisão da resposta, as risadas de todos foram imediatas, tanto para o Professor pesquisado como para os estudantes. E quando questionados sobre qual tempo era necessário para que realizassem o lanche e o intervalo, percebeu-se que o silêncio tomou conta da sala. Diante da situação apresentada pelos estudantes, foi possível perceber que não tinham pensando quanto tempo era necessário, mas apenas que o tempo de 15 minutos era muito pouco. Roldão (2009, p. 29) corrobora com a situação apresentada quando menciona:

Uma estratégia justifica-se sempre, no plano de *concepção*, pelas respostas

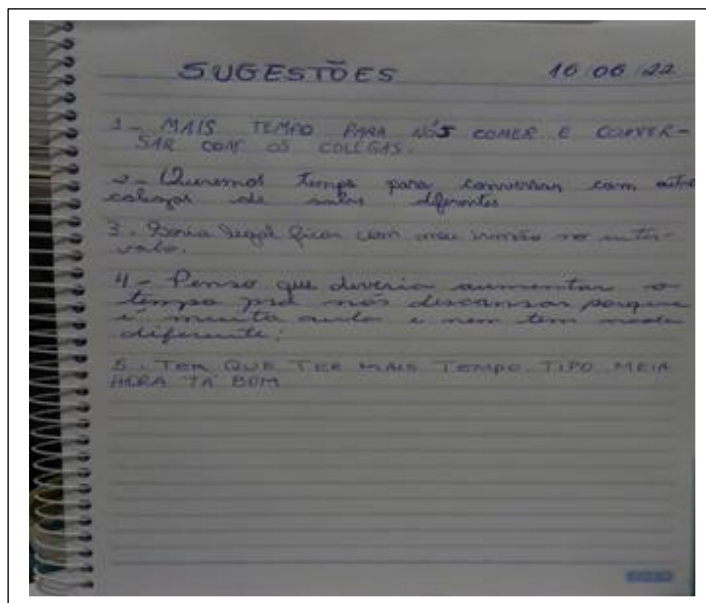
às questões: *como* vou organizar a acção e *por quê*, tendo em conta o *para quê* e o *para quem*? E a um segundo nível instrumental, operacionaliza-se respondendo à questão – *Com que meios, actividades, tarefas, em que ordem e por quê?*

A autora remete a reflexões sobre as intencionalidades das estratégias, pois devem bem organizadas, saber quais caminhos o docente vai percorrer, a que e a quem serão necessárias e ainda nos provoca, se sabemos como faremos para alcançar os objetivos. Foi perceptível que, durante a estratégia de resolução de problemas, o Professor pesquisado já tinha traçado todos os pontos que seriam emergidos das discussões e se aparelhou dos recursos, atividades e materiais essenciais para que os alunos buscassem desenvolver suas potencialidades.

Quando a estratégia de ensino proporciona reflexão a partir de situações cotidianas, tornam-se provocativas, instigantes, desafiadoras e a maioria destas trocas trazem soluções para a comunidade escolar, pela visão não do gestor, do professor, mas, sim, dos interessados que são os estudantes. Diante disso me coloco a pensar no que envolvem essas decisões, será que os gestores escolares já conversaram sobre qual o tempo que os estudantes acham suficiente para os intervalos? Qual a importância dada a estes momentos de trocas, de interações no desenvolvimento de cada discente? Acredito que essas questões merecem destaque por parte dos que estabelecem em seus regimentos internos, regras, normas, horários, e até mesmo para os “contrato didático” e “combinados” de sala de aula, conversar com os estudantes e fazer levantamento sobre o pensam com relação ao funcionamento da escola? Como é a escola que eles imaginam? O que os estudantes pensam e falam sobre a escola na comunidade ou pelos corredores?

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, conforme mostra a Figura 8:

Figura 8 - Escrita dos estudantes das sugestões quanto ao intervalo e lanche



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Posso dizer que o envolvimento dos alunos durante as trocas de ideias e sugestões era muito evidente, e percebo que só foi possível esta estratégia de ensino ser realizada pela corresponsabilidade entre professor e estudantes na aprendizagem, no ensino e pela confiança depositada no professor pesquisado.

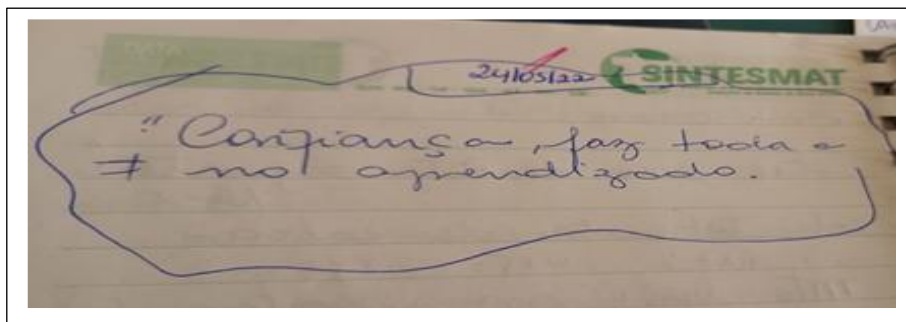
Durante as observações, notei a postura profissional do Professor pesquisado diante dos estudantes, pois ficou destacado que, quando se sabe quem está ao seu lado, quem se preocupa com o que você pensa por meio da troca de ideias de maneira confortável, tranquila e compreensiva, de como se sente frente a diversos eventos no cotidiano, nos leva a um estado de segurança no seu modo de agir e de ser. Saber que se poderia dizer o que pensava sobre determinado assunto ao Professor pesquisado, sem ter medo de ser criticado ou ser motivo de piadas na sala pelos colegas, gerou empatia. Diante do observado verificou-se que o Professor pesquisado fez e faz muita diferença na vida pessoal e educacional de todos os estudantes.

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 usa-se a escuta sensível como estratégia de ensino para acolher os opiniões, as sugestões e observações dos estudantes do AEE.

Com esta atitude de respeito e sensibilidade na escuta que o Professor teve com os estudantes já mencionada acima, é possível perceber o ensino e a

aprendizagem, no sentido de adaptar-se à realidade e assim a estratégia pudesse percorrer os caminhos, conforme relatei no Diário de Itinerância conforme Figura 9.

Figura 9 – Imagem do registro feito sobre confiança no Diário de Itinerância



Fonte: Da pesquisadora (2022).

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. Sobre isso, apresento uma fala do Professor pesquisado, que relata:

Com os estudantes do 3º ciclo as estratégias de ensino se apresentam mais coerentes, porque eles conseguem expressar através da fala e da escrita. Então eu vou incentivando, eles vão respondendo durante esse processo, eu já anoto o que surgiu de ideias de cada um. Peço a eles também anotarem no caderno, assim todos irão ter o que foi discutido e quais as sugestões para solucionar o problema apresentado. O importante é os estudantes refletirem, que troquem ideias, busquem entender como se resolve os problemas do nosso cotidiano e isso serve pra vida deles. Todos nós temos problemas, uns maiores, outros não (PROFESSOR PESQUISADO, 2022c).

Conforme o Professor pesquisado destaca em sua fala, é necessário rever as estratégias de ensino, pois no Atendimento Educacional Especializado (AEE) os estudantes têm realidades bem diferentes comparativamente àquelas de alunos de outras turmas, sendo que nos atendimentos são realizados agrupamentos por afinidades ou de acordo com suas necessidades. Ainda, existem as diferenciações no atendimento, pois embora os estudantes apresentem em seus laudos médicos as mesmas deficiências, vale salientar que os comprometimentos de cada um são diferentes e exigem mudança de estratégia, de materiais e de interferências. É possível perceber essas diferenciações quando o Professor pesquisado menciona

que:

Às vezes é possível usar as mesmas estratégias com estudantes diferentes e outras vezes não dá nem com o estudante com as mesmas deficiências. Hoje, por exemplo, atendi dois alunos: um mais avançado que outro, que ele está com bastante dificuldade em se expressar. Então, assim, o que eu fiz: eu coloquei junto com o outro mais avançado, para a gente ir caminhando juntos. É nesses momentos com os pares que ocorrem as trocas de experiências de saberes diferentes, culturas, e eles se ajudam. É preciso ter problemas ou provocações para buscarmos soluções (PROFESSOR PESQUISADO, 2022d).

Alguns estudantes necessitam de complementação³⁵ e outros de suplementação³⁶ no que se refere ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, visando a sua autonomia na escola e fora dela. E neste aspecto ficou evidenciado que o Professor, ao escolher as estratégias de ensino, idealiza sua trajetória, objetivando o que os estudantes necessitam desenvolver. Díaz Bordenave e Pereira (2015, p. 133) corroboram com a ideia da escolha das atividades de ensino³⁷ adequadas pelo professor moderno, como sendo:

[...] uma etapa importante de sua profissão. É nesta tarefa que se manifesta a verdadeira contribuição de seu métier. [...] assim a competência profissional do professor se manifesta na escolha de atividades de ensino adequadas aos objetivos educacionais, aos conteúdos de matéria e aos alunos.

Nessa linha, é possível ressaltar que, além de o Professor pesquisado contemplar uma variedade de estratégias de ensino em seu planejamento, o seu trabalho se volta ao desenvolvimento de potencialidades e habilidades que os estudantes necessitam desenvolver, buscando por meio das adaptações curriculares oportunizar condições de ensino e da aprendizagem, conforme as realidades apresentadas por cada aluno. O docente dá ênfase aos diferentes usos das estratégias de ensino, buscando inserção de atividades que provocaram os estudantes a refletir sobre as situações problemas, independentemente de idade ou ciclo/ano. Em virtude disso, acredita-se ser relevante destacar as ações desenvolvidas pelo Professor desta pesquisa, que as considero potentes no sentido de proporcionar aos estudantes reflexões e busca de soluções coletivas no enfrentamento dos

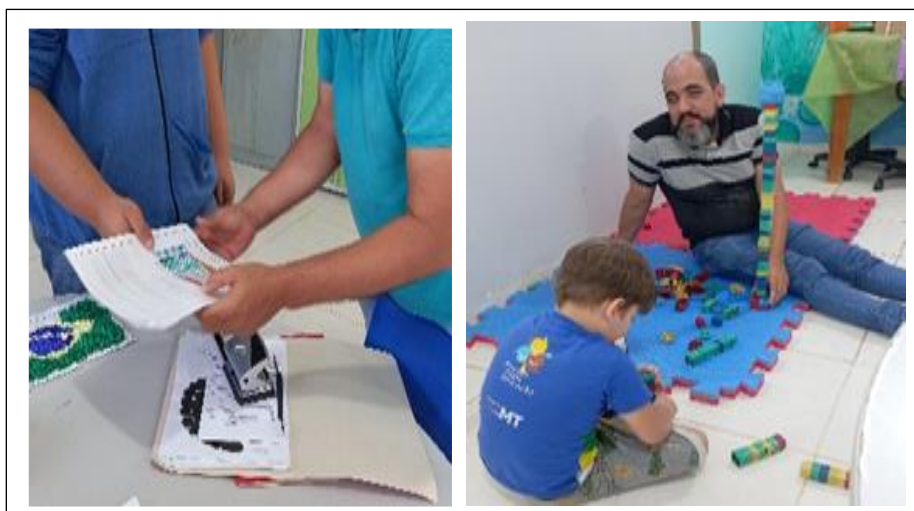
³⁵ Atendimento complementar: “É aquele que visa a complementar a formação dos estudantes com deficiência e/ou com transtorno do espectro autista (TEA). Isso significa trabalhar com os recursos que possibilitem ao aluno transpor barreiras impostas à sua aprendizagem na classe comum” (BENDINELLI, 2018, texto digital).

³⁶ Atendimento suplementar: “É aquele que visa a suplementar a aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação por meio de enriquecimento curricular nas áreas em que o estudante apresenta grande interesse, facilidade ou habilidade” (BENDINELLI, 2018, texto digital).

³⁷ No contexto do livro de Díaz Bordenave e Pereira (2015), a expressão “atividades de ensino” inclui os termos “métodos”, “técnicas”, “meios”, “procedimentos”, “procedimentos de ensino”.

problemas apresentados pelos discentes. É possível perceber como a autonomia se manifesta, durante os atendimentos, e Anastasiou e Alves (2009) amplia as discussões sobre como propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Neste sentido os o professor pesquisado propicia aos estudantes situações de vida diária para que eles possam exercitar, despertam e flexibilizam seus pensamentos possibilitando vivências pessoais e de aprendizado. Podemos perceber estas vivências pessoais na busca da autonomia nas imagens na Figura 10.

Figura 10 – Professor pesquisado em situações de aprendizagem com atividades de operações mentais com estudante com deficiência intelectual (DI)



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Quando os estudantes percebem que o professor busca fazer diferente em suas aulas ou atendimentos, trazendo para a sala assuntos atuais, conversando sobre suas dificuldades e potencialidades, é porque ele está buscando ressignificar as práticas pedagógicas. É fator determinante nas ações pedagógicas a interação com o outro e com o meio ambiente escolar e familiar, conforme Freire (1996, p. 19) comenta:

[...] não existe ensinar sem aprender e com isso eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, 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.

Conforme o autor referido, aprendemos desde quando iniciamos nossos primeiros dias de vida com continuidade até o nosso último dia de existência, pois a aprendizagem pertence ao nosso cotidiano, estamos em intenso aprendizado diário,

e cada sujeito demonstra uma maneira singular de aprender. Além disso, vários fatores influenciam o aprendizado, com destaque para as relações com seus pares, estudantes-estudantes, professores-professores, numa troca mútua de protagonistas de experiências, fator que impulsiona cada um a se debruçar nas resoluções apresentadas pelo professor.

No decorrer das observações nos atendimentos do Professor foi possível perceber como são complexos os desafios para exercer a docência como professor de AEE, pois são diversas as idades de cada estudante, bem como as necessidades que cada um apresenta. Cada estratégia de ensino desenvolvida com os estudantes impulsionava o professor na busca do entendimento de como atender as necessidades particulares de cada um no processo de aprendizagem, e neste aspecto as afinidades e as habilidades se manifestaram de maneira positiva para os estudantes no processo do aprendizado individual e coletivo. Essas experiências em pequenos agrupamentos,³⁸ e em determinados momentos individuais, corroboram para o fortalecimento dos interesses, da busca e da criação do sujeito, pois as experiências baseiam-se no ato exercido pelas informações recebidas e, com a prática, eles as transformaram em resultados. Conforme afirmam Díaz Bordenave e Pereira (2015, p.40): “[...] aprender não é a mesma coisa que ensinar, já que aprender é um processo que acontece no aluno e do qual o aluno é o agente essencial. É bem sabido que muitas coisas se aprendem sem necessidade de serem ensinadas”.

Os autores nos fazem refletir sobre o que os estudantes aprendem, pois depende exclusivamente deles, é um ato particular, e para isso é necessário que o ensino seja significativo, tenha importância para a vida dos discentes e para seu cotidiano. Talvez mais relevante seria a possibilidade de o professor compreender como se dá a aprendizagem, pois assim oportunizaria vivências para sua turma e potencializaria as habilidades, contribuindo para seu desenvolvimento no processo educativo.

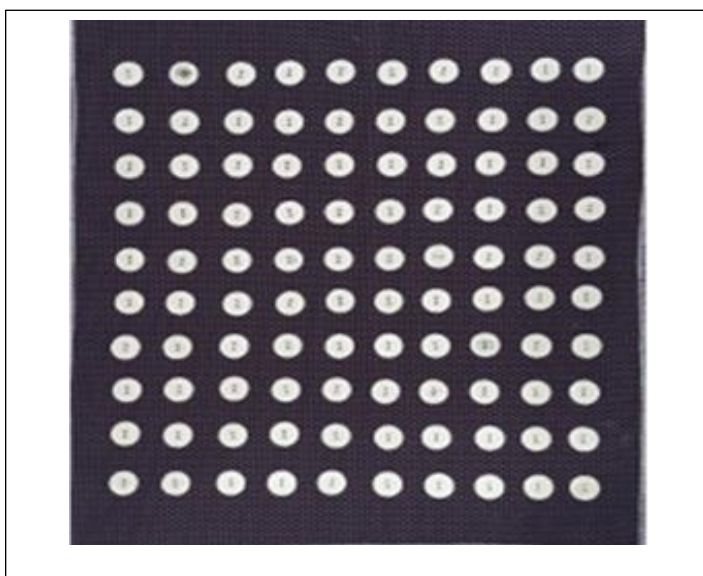
A tabuada de tecido foi utilizada para trabalhar a escuta, a interação, a cooperação com o colega, bem como com as questões de atenção, coordenação motora, memória, percepção e raciocínio lógico matemático, como uma das estratégias de ensino que se apresentou de maneira desafiadora, pois é um material que requer atenção, concentração e raciocínio lógico matemático. Este material foi

³⁸ Segundo entendimento desta pesquisadora, os agrupamentos se efetivam dependendo dos comprometimentos de cada aluno, das necessidades, afinidades e horários compatíveis com eles.

uma das sugestões que a pesquisadora se disponibilizou a realizar com base nas trocas de saberes com o Professor pesquisado, e neste aspecto foi possível evidenciar como a pesquisa-ação sempre esteve presente. A tabuada de tecido, como o próprio nome menciona, foi confeccionada pela pesquisadora no ano de 2017, quando na oportunidade realizou uma formação sobre materiais de acessibilidade para serem utilizados na Sala de Recursos Multifuncionais.

A tabuada de tecido, como o próprio nome menciona, foi confeccionada pela pesquisadora no ano de 2017, quando na oportunidade realizou uma formação sobre materiais de acessibilidade para serem utilizados na Sala de Recursos Multifuncionais, com em Alta Floresta/M, e na oportunidade foi confeccionada a tabuada no tamanho de 30 x 30 cm no tecido com borda livre de aproximadamente 8 cm de cada lado. Foram colados 10 botões na vertical e 10 na horizontal, num total 100 botões, do tamanho suficiente para que uma pessoa com deficiência visual ou baixa visão pudesse manusear e realizar as atividades. A tabuada de tecido serve para resoluções de multiplicação, trabalhando também a questão da coordenação motora, pois necessita que, ao realizar a operação, o estudante consiga dobrá-la de maneira que possa disponibilizar o resultado.

Figura 11 - Tabuada de tecido



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Assim, no trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com essa estratégia, foi utilizada a tabuada de tecido em forma de rodízio, com perguntas referentes à multiplicação. Por meio dessa atividade, foi possível vislumbrar as dificuldades dos estudantes relacionadas ao raciocínio lógico-matemático, a

coordenação motora, as noções espaciais e de memorização. Todas as operações de multiplicação foram acompanhadas diretamente pelo Professor pesquisado, pois conforme o docente perguntava a multiplicação, o estudante buscava realizá-la, como, por exemplo: a operação de 3×5 é quanto? 7×3 ? E assim sucessivamente. Para realizar a conferência, os estudantes faziam a devolutiva mencionando o resultado, e mesmo assim o Professor recorria à conferência por meio das percepções táteis. A seguir, as imagens que ilustram a realização das operações matemáticas com a tabuada de tecido, do estudante buscando realizá-las sozinho e, em outras, com o professor e o colega.

Figura 12 - Utilização da tabuada de tecido no ensino da multiplicação



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Os resultados apresentados por cada estudante em relação às operações matemáticas eram conferidos e esclarecidos pelo Professor pesquisado com o objetivo de que os estudantes pudessem entender o processo da multiplicação, qual era coluna que iniciava a multiplicação, a horizontal ou vertical, bem como a confirmação dos resultados através da contagem dos botões sequenciais. Outro ponto de destaque foram os momentos de descontração, quando evidenciei longas risadas, descobertas e contribuições dos colegas, bem como as pistas que o Professor pesquisado apresentava conforme percebia a dificuldade. Com relação a esses momentos, registrei em meu Diário de Itinerância:

Percebi que o Professor pesquisado valorizou intensamente as tentativas de cada estudante, independentemente de acertos ou erros, mas se preocupando em como eles manuseavam a tabuada e buscavam realizar as operações. Os estudantes perceberam que era bem divertida esta tabuada; o mais complicado foi a coordenação motora e a paciência de alguns, mas com a insistência do Professor tudo foi ficando mais fácil e possível de realizar. O mais impressionante era quando os estudantes desafiavam o Professor para realizar a multiplicação e percebiam que em segundos as operações já estavam prontas. Era muito divertido ver essa relação tão harmoniosa e de muito aprendizado.

Registro do Diário de Itinerância, 24/05/2022.

Foi importante presenciar como o Professor pesquisado buscou replicar uma estratégia de ensino e possibilitar que os estudantes interagissem de maneira divertida e coerente com a tabuada. Ao término dos atendimentos, os estudantes mencionaram que o processo de multiplicar era fácil, uma vez que era só contar e dobrar e já tinham os resultados. A situação relatada revela como é importante os professores potencializarem a tabuada de tecido com estudantes com outras deficiências, e isso reverbera que os docentes precisam conhecer as estratégias de ensino para, assim, terem condições para repensar sua prática pedagógica.

Anastasiou e Alves (2009) nos chama atenção para exploração e aplicação das estratégias de ensino, onde cada professor poderá recorrer aos meios, maneiras, jeitos e formar para que possam ficar evidenciado o pensamento do estudante, assim respeitando as suas individualidades, para executar ou fazer algo. É necessário conhecer os estudantes, pois facilitará encontrar a estratégia que possa contribuir na aprendizagem de cada um.

Em relação aos atendimentos dos estudantes do grupo **3**, com Transtorno de Espectro de Autismo (TEA), a complexidade e os desafios foram um pouco maiores, pois são discentes que se encontram em idades e comprometimentos diferentes, o que tornou um desafio maior ao Professor pesquisado desta pesquisa. Este grupo apresenta-se com estudantes desde o 1º ano até o 5º ano, 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 – *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 guache³⁹).

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

³⁹ As receitas utilizadas pelo professor com os estudantes na Sala de Recurso Multifuncionais, encontram-se na Dissertação de Mestrado em Ensino, de Elisete Mallmann, que tem como título “Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário”. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117756>. Acesso em: 17 maio 2022.

de ensino. Ao trabalhar dentro de uma rotina⁴⁰ com atividades diferenciadas, é preciso entender que para os estudantes autistas 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.

É salutar destacar que enquanto pesquisadora foi possível através da pesquisa-ação, aprender e ensinar com o professor e, essas estratégias de ensino foram realizadas com ele nessas trocas e partilhas, e replicada com os estudantes também.

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 o estudante 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. No vídeo do QR Code a seguir é visível a atenção disponibilizada pelo Professor pesquisado ao que emergiu naquele dia.

⁴⁰ “A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas” (BARBOSA, 2007, p. 201).

QR Code 3 - Momento de aula de violão



Fonte: <https://youtube.com/shorts/d3HCDOI9jWl>

É possível perceber na cena apresentada o engajamento do Professor na busca de atender às realidades existentes, pois buscou expandir seu planejamento, retomar o caminho e provocar um aprendizado diferente do que estava proposto, uma vez que a concentração e a memória foram algumas das habilidades essenciais naquele momento, levando em consideração a coordenação motora para dedilhar as cordas do violão. Foi um som calmante aos ouvidos dos envolvidos, e em particular ao meu, pela dinâmica, a qual teve resultado satisfatório para estudantes, Professor e pesquisadora. A curiosidade e a motivação foram fundamentais para desenvolver esta estratégia de ensino, destacando que o Professor, ao realizar a escuta sensível, identificou que estava surgindo uma vivência diferente do que havia sido planejado.

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

Conforme as imagens a seguir, é possível verificar também como o Professor pesquisado conduziu as orientações para o ensino da técnica de violão, demonstrando calma, buscando apresentar aos estudantes autistas as posições dos dedos, pois o contato tátil do professor com o aluno é essencial para o processo de ensinar.

Figura 13 - Professor ensinando os estudantes a tocarem violão



Fonte: Da pesquisadora (2022).

As decisões do professor, tiveram como aporte teórico Anastasiou e Alves (2009) e Rinaldi (2016), pois ao fazer uso da escuta sensível, o professor pesquisado acolheu a fala dos estudantes e buscou estratégias de ensino como a música, utilizando-se do violão onde os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciarem sensações diferenciadas do 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.

Ainda reportando-me sobre as estratégias de ensino utilizadas pelo Professor pesquisado desta pesquisa, presenciei durante os seus atendimentos que o uso da tecnologia digital foi bem explorado, principalmente para a realização da escrita e produção do ditado de palavras e frases e solicitado pelos estudantes para fins de jogos.

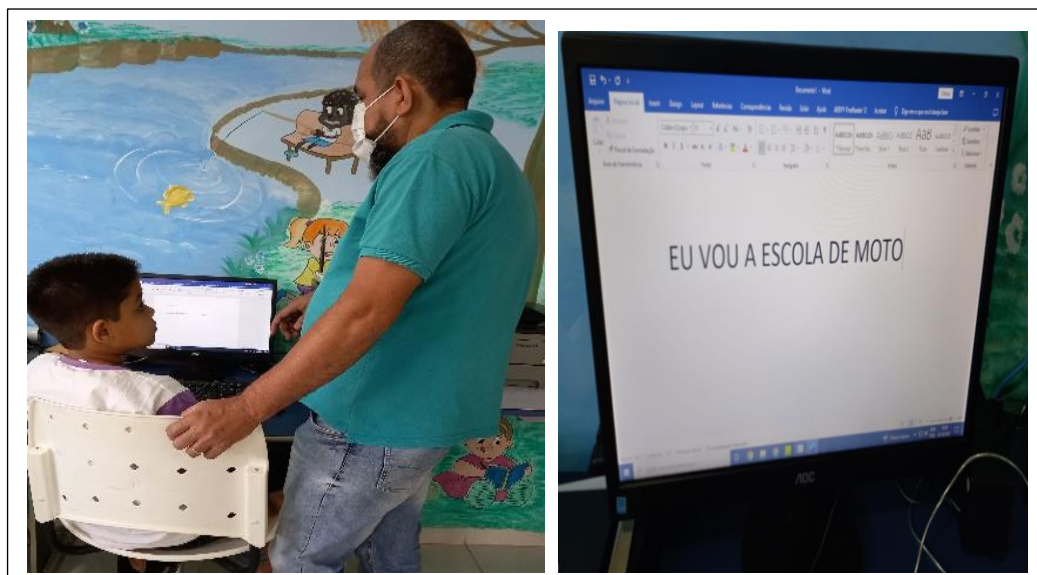
Inicialmente em um dos encontros que estivemos juntos o Professor pesquisado comunicou aos estudantes que iria realizar um ditado, quando um deles do 5º ano ficou olhando para o docente sem entender como ele iria corrigir esse ditado.

O silêncio dizia que havia necessidade de maiores explicações, mas o estudante não perguntou nada, apenas aguardou o Professor pesquisado iniciar o ditado. Foi então que o Professor pesquisado iniciou abrindo uma página do programa *Microsoft Word* e disse: “*Vamos iniciar com palavras simples, depois vamos aumentando a dificuldade*”. No momento, o aluno ficou meio assustado, e o Professor iniciou a fazer o ditado com palavras simples de mesmo campo semântico com as frutas tais como: “*uva, abacaxi, abacate, goiaba, acerola, mamão, jabuticaba*”, dentre outras, e após com palavras complexas com “*NH, CH, RR, SS, AM, OR, AS, PR, GL*”. Depois destas duas escritas do ditado, o fechamento da estratégia de ensino deu-se através da produção de frases com as palavras: “*abacate, bicicleta, escola, estudante e desafios*”. O estudante produziu a seguinte frase: “*Eu vou à escola de moto*”.

A atividade realizada no computador chamou-me a atenção, pois fiquei a refletir como o Professor pesquisado iria corrigir as palavras que ele havia ditado para o estudante? Foi então que o Professor me chamou para que pudesse observar como era realizada a correção das palavras, das frases e dos textos no *Word*. E como um “raio pulverizando minhas ideias”, silencieiei-me refletindo como seria este processo. Assim, conforme o estudante digitava as palavras, no mesmo instante um som era emitido pelo computador, o Professor pesquisado comunicava qual a palavra e qual a letra estavam incorretas. E o estudante sorria dizendo: “*Como o senhor sabe que não está certo?*”

Nesses casos, o Professor pesquisado busca estratégias de ensino que possam oportunizar aos estudantes enfrentar os desafios cotidianos, apesar de eles não entender inicialmente como o docente faria a correção, devido à deficiência visual do Professor pesquisado. Nesse sentido, a tecnologia digital é uma grande aliada, que colabora de maneira ímpar da vida de cada um de nós; por isso precisamos buscar mais conhecimentos e fazer bom uso deles em sala de aula. As imagens 14 apresentam partes da situação relatada.

Figura 14 - Ditado de palavras e produção de frases



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Diante da pergunta *“Como o senhor sabe que não está certo?”*, calmamente o professor explicou que no computador da Sala de Recursos Multifuncionais, bem como no seu *notebook*, foi instalado um programa chamado NVDA⁴¹. Ele é uma plataforma para a leitura de tela, um programa em código aberto que vai “ler” o *Windows* para facilitar a inclusão digital de deficientes visuais. NVDA é um acrônimo para *Non Visual Desktop Access*, que traduzido para o português significa *desktop* de acesso não visual. Vale destacar que o NVDA é um *software* gratuito; portanto, acessível a todas as pessoas e, para a realização do *download* é necessário acessar o site do projeto que está disponível em: <http://www.nvaccess.org/>.

Conforme fala do Professor pesquisado (2022), a utilização do NDVA:

[...] é excepcional, pois o NDVA pra mim são meus olhos, por quê? Porque sem ele não consigo fazer uso do computador. Tem outros, mas ele por ser gratuito é meu preferido, e por ser um dos melhores leitores de tela da atualidade. Eu consigo instalar em qualquer computador e fazer uso dele, inclusive no modo portátil, eu coloco no pendrive e levo (PROFESSOR PESQUISADO, 2022e.)

⁴¹ “Os leitores de tela são programas que interagem com o sistema operacional do computador, capturando toda e qualquer informação apresentada em formato de texto, transformando-a em resposta falada através de um sintetizador de voz. Isso é possível, pois os leitores de tela permitem a utilização de comandos do sistema operacional, de seus aplicativos e ainda do próprio leitor de telas, todos esses acionados via teclado, oferecendo ao DV total interação com as ferramentas do sistema e as informações que nele estão contidas” (PROJETO DE ACESSIBILIDADE VIRTUAL DO IFRS, 2017, texto digital. Disponível em: https://www.tcees.tc.br/wp-content/uploads/2017/05/manual_nvda_ptbr.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022).

Na fala do Professor pesquisado, percebe-se quão importante é esse programa para a sua vida, devido a sua deficiência visual, cuja plataforma pode ser utilizada como facilitadora das estratégias de ensino para quem se encontra no processo de alfabetização. É a tecnologia digital facilitando e incluindo todos que necessitam, numa sintonia de buscar ensinar e aprender em várias atmosferas. Destaco um dos questionamentos que registrei no meu Diário foi relativo ao processo de alfabetização relativo ao NDVA.

Como o NDVA funciona no processo de alfabetização?

Registro do Diário de Itinerância, do dia 14/06/2022

As explicações do Professor pesquisado partem da premissa de que o NDVA é ativado no computador; a seguir, faz a configuração desejada. Menciona que, no caso, ele tem configurações que cria como, por exemplo, com relação à velocidade e à tonalidade da voz e à voz com que o professor faça uso, enfatizando ainda que é necessário para o deficiente visual (DV) a personalização do NDVA, que tem de ser do seu jeito, sendo que ele faz uso constante para várias situações. Com aqueles que estão no ciclo da alfabetização, propõe atividade de escrita com ditado de palavras, letras ou textos, e o NDVA trabalha da seguinte maneira com esses estudantes:

[...] para digitar um texto, ele vai falando pra mim; se o texto tem erros ortográficos, por exemplo: digito uma palavra errada, quando eu pressiono a barra de espaço aí ele emite um sinal sonoro, indicando que a palavra foi escrita de forma errada, e depois que eu volto fazendo a leitura do texto, ele vai apresentando até os erros gramaticais das frases (PROFESSOR PESQUISADO, 2022f).

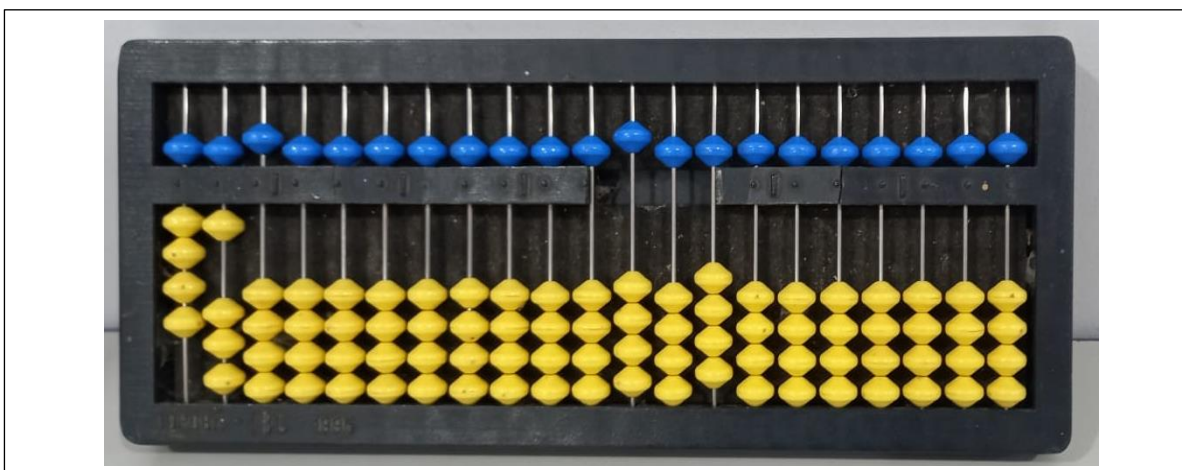
O Professor pesquisado ainda complementa que o NDVA menciona a indicação para uso na alfabetização, pois é possível configurá-lo conforme a realidade de cada turma, como, por exemplo: falar letra por letra ou palavra por palavra. Na sala de recursos multifuncionais, é recomendado com o 1º ciclo o uso do som das letras, porque facilita ao estudante escutar e buscar compreender o som. O NDVA vai soletrando a letra para os estudantes. Eles digitam a letra “A”, é emitido som do “A” e, quando o estudante aperta a barra de espaço, o programa emite a palavra inteira corretamente. Com este programa, o Professor com DV ressalta que consegue realizar tudo que se pode fazer em um computador, pois sempre está navegando na internet, ouve vídeos, realiza compras *online*, acessa *e-mail* e *WhatsApp* na *web*. Ainda reforça em sua fala: “*que tudo que se pode fazer no computador utilizando a*

visão eu faço utilizando a leitura de tela”.

Esta é uma estratégia de ensino que rompe com alguns pré-conceitos, pois gera aprendizado, proporciona que o usuário, ao interagir com o computador, possa organizar seus pensamentos, melhorar sua coordenação, sua audição, sua oralidade e promove a interação entre o professor e colegas. É um momento de troca de vivências, de informações e de conhecimento pautado num programa para pessoas com deficiência visual, mas que poderá ser usado por todos que buscam estratégias diferentes, envolventes e potentes para viabilizar o processo de alfabetização.

A utilização do soroban⁴² com estudantes com Autismo foi outra estratégia que o Professor pesquisado utilizou 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.

Figura 15 – Uso do Soroban com estudantes com autismo



Fonte: <http://www.bengalalegal.com/soroban2>

O Professor pesquisado iniciou a estratégia dialogando sobre a importância de trabalhar com as operações matemáticas com o soroban, pois facilita a resolução dos problemas. E, conforme o docente explicava a operação, o estudante buscava realizá-la, conforme segue:

⁴² “O Soroban é um instrumento de cálculo manual e retangular, composto pela parte externa, denominada moldura. Possui uma régua numérica, que o divide em duas partes, superior e inferior, transpassada por eixos ou hastes, onde se prendem as contas. Geralmente possui 21 eixos, divididos pela régua, com traços verticais e pontos em relevo representando as ordens e classes, unidade, dezena e centena. Em cada eixo, há cinco contas. Na parte superior e mais estreita, há uma conta, com valor cinco e na parte inferior, a mais larga, quatro contas, cada uma representa o valor um. Os números são registrados quando as contas, tanto superiores quanto inferiores estão próximas à régua.” (LARAMARA, 2021, texto digital. Disponível em <https://laramara.org.br/o-que-e-soroban-para-cegos/>. Acesso em: 26 jun. 2022).

Para quaisquer estudantes, o soroban é um excelente instrumento, este em particular com TEA está ajudando muito. Mas para a pessoa com deficiência visual ele é imprescindível. Sua estrutura e metodologia favorecem a formação do conceito e valor posicional do número, desenvolve o cálculo mental, a concentração e confere agilidade e autonomia, permitindo realizar os cálculos matemáticos com velocidade e precisão (PROFESSOR PESQUISADO, 2022g).

Na fala do professor pesquisado e pela leitura realizada, é relevante reconhecer e incentivar o uso do soroban como um instrumento de cálculo, pois contribui para o fortalecimento da inclusão educacional e social, valoriza a diversidade e promove a equiparação de oportunidades e vivências nas diferentes instituições de ensino. Neste aspecto apresenta-se o soroban como um mediador para a realização de operações que são feitas por nós videntes através do registro no papel de forma manuscrita, no soroban é feito concretamente. Por isso, considera-se:

Um importante instrumento utilizado 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 o sorobam enquanto recurso pode ser utilizado como estratégia de ensino em diversas situações que desenvolva além do raciocínio matemáticos outras habilidade que contribuiram 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 sua organização do conjunto de 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. Na Figura 16, o Professor pesquisado, recorre ao uso do sorobam, para desenvolver outras habilidades dos estudantes na linguagem (fala e escrita), a concentração, a resolução de problemas matemáticos e da vida cotidiana, bem como a autoconfiança em suas ações na sala de aula e nas interações ocm os colegas e familiares.

Figura 16 – Utilização do soroban na melhoria das habilidades (linguagem, matemática e de relações pessoas e coletivas).



Fonte: Da pesquisadora (2022).

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, como se pode constatar por meio da escuta do vídeo do QR Code 4.

QR Code 4 - Estratégia de ensino para desenvolvimento de habilidades com auxílio do soroban



Fonte: <https://youtu.be/P3HP8gNQfwk>

As estratégias que apresento a seguir foram desenvolvidas na área das linguagens do componente curricular de arte, que possibilitou envolver todos os estudantes com entusiasmo, entusiasmo no sentido de observar ações como o manuseio dos materiais disponibilizados, a criatividade, a curiosidade e, pois traz em suas ações as descobertas, a flexibilidade das produções, os trabalhos na coletividade, no compartilhamento de materiais e ideias, nas observações e pesquisas e na descontração nos momentos das experimentações. O Professor pesquisado desta pesquisa apresenta inicialmente para os estudantes do grupo 3, com autismo, a estratégia de ensino que seria desenvolvida naquele dia e o que será proporcionado a partir dessas vivências. Partiu-se da experimentação da massa de borra de café, sendo que o Professor pesquisado realizou as orientações seguindo as etapas: entregou ao estudante um prato de plástico com uma quantidade da massa de borra de café e em seguida solicitou o manuseio desta massa. Conforme o estudante manipulava a massa, o Professor pesquisado buscava, através da conversa, abstrair qual era a sensação, os sentimentos e as semelhanças que o aluno sentia ao manipular a massa.

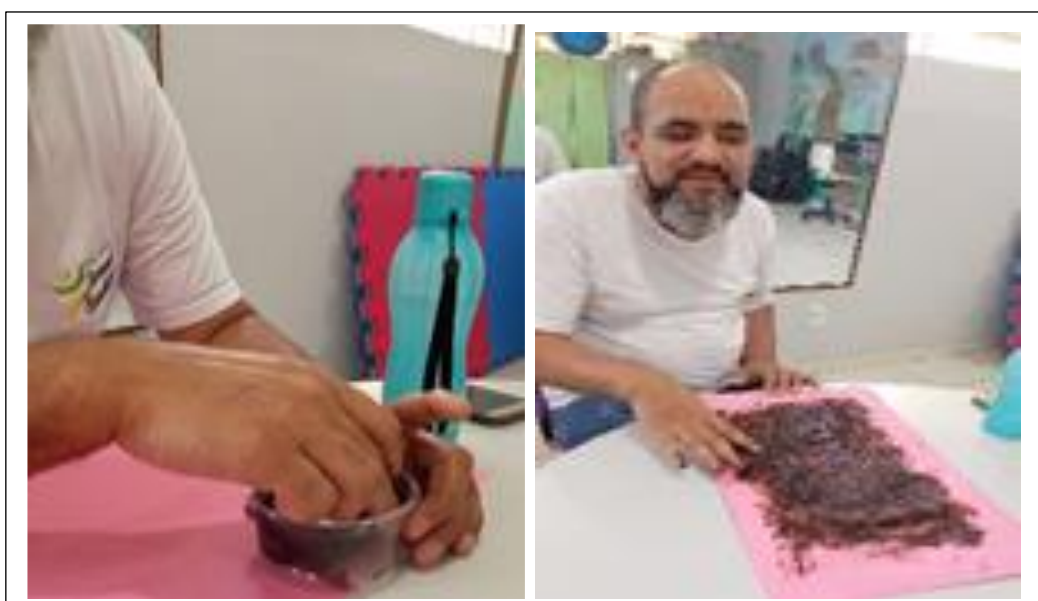
Outro ponto que merece destaque é que todas as estratégias continham a participação do Professor pesquisado com os estudantes, pois iam dialogando e criando suas obras, suas telas, suas peças, sem nenhuma preocupação de certo ou errado, mas tinham como objetivos proporcionar vivências diferenciadas, conhecimento além da escrita e da leitura, bem como também através da produção e criatividade na Arte. Na sequência, o Professor pesquisado solicitava que cada um apresentasse seu trabalho, mencionando o que produziu e por que buscou esse tema. Vale citar o caso de um estudante autista, filho de pequenos agricultores, que devido a essas atividades tem a possibilidade de cuidar das criações de gado e manuseio de hortas. Porém, quando foi solicitado sobre o que ele havia produzido no papel, para nossa surpresa, o estudante descreveu, por meio da borra, a profissão que desejava para seu futuro, de ser um bom pedreiro.

O Professor pesquisado sempre buscou incentivar todos os estudantes com relação ao que desejavam para seu futuro e foi apresentando as possibilidades que estavam relacionadas à profissão de pedreiro, falando de curso de graduação, cursos técnicos, dentre outras, mas o estudante foi enfático e bem decidido ao mencionar que não queria ser engenheiro, mas, sim, que queria ser pedreiro como seu avô. Vale relatar que as atividades de arte foram sugestões desta pesquisadora, como já havia

dito anteriormente, pois o professor pesquisado me comunicou em alguns momentos de trocas entre nós de que gostaria de trazer estratégias que explorassem os sentidos, os sentimentos, oportunizando vivências diferenciadas do cotidiano de cada um. Neste sentido, reforço que a pesquisa-ação se fez presente como um meio de compartilhar saberes, troca de ideais, leituras, revisão de planejamento de estratégias, de encaminhamentos de outras maneiras de dialogar com o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Neste compartilhar de conhecimento, alguns momentos de discussão, alguns posicionamentos com visões diferentes e juntos buscávamos potencializar e oportunizar as ações nas quais os estudantes pudessem perceber suas habilidades escolares. Quando um professor comete um equívoco, geralmente está sozinho, pois a docência muitas vezes é solitária; contudo, neste momento estávamos fazendo as atividades juntos, e isso deixou o ambiente mais leve para oportunidades.

Ensinar na diversidade e garantir que todos os alunos aprendam é talvez o maior desafio que os professores enfrentam, em particular na Sala de Recursos Multifuncionais. É possível acompanhar por intermédio das Figuras 17 e 18 como foram desenvolvidas as atividades com a técnica da massa da borra de café, que trouxe várias reflexões e e indagações por parte do estudante.

Figura 17 - Professor replicando a técnica da massa da borra de café



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Conforme o Professor pesquisado ia manuseando a massa, o estudante também buscavam construir o que sua imaginação produzia, e dessa forma as

orientações seguiam.

Figura 18 - Estudante produzindo arte com massa de borra de café



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Ao participar da técnica da massa de borra de café, fiquei observando como o Professor pesquisado encaminhou os trabalhos, como foi detalhando cada movimento, sempre incentivando os alunos e explorando as sensações, como mencionado: *“Feche os olhos e manuseie a massa, e conte-me qual a sua impressão? Como se sente ao manusear esta massa? Parece com o quê?”* Com estas inferências, os estudantes mencionaram vários sentimentos, como: *“maciez, gelatina, algodão, vontade de comer, parecia chocolate”*, dentre outros comentários também como: *“sensação de nojo, de inquietação, euforia e medo”*.

Assim, após as atividades, pode-se perceber que os conhecimentos produzidos por diferentes estudantes com percepções diversas contribuem para conhecermos melhor e a buscar atividades para que eles consigam ir relacionando com a vida cotidiana e autoconhecimento, como se pode constatar por meio da escuta do áudio do QR Code 5.

QR Code 5 - Estratégia com massa de borra de café



Fonte: <https://youtu.be/c4HOMyZ5Dgk>

Posso dizer que cada atendimento era uma surpresa para todos, pois a pesquisa realizada possibilitou uma troca de experiências com o Professor pesquisado e uma relação colaborativa entre o ensinar e o aprender juntos, conforme os desafios e as possibilidades que iam se apresentando. Com esses estudantes, foi utilizada a tinta de amido de milho com corante comestível e tinta guache, para fazer pintura na folha e na tela. Então, o Professor pesquisado explicou como seria a dinâmica da aula, disponibilizou o material e conjuntamente com os alunos realizava os procedimentos.

Logo de início, os estudantes deveriam misturar amido de milho com corante/guache e iam mexendo-o para fazer um líquido consistente que pudesse ser utilizado para pintura, sendo utilizadas as pontas dos dedos de maneira que iam gotejando para fazer a pintura. É possível, por meio das Figuras 19, entender como ocorreu a estratégia de ensino proposta, pois requeria atenção, movimentos precisos, controle de quantidade dos produtos misturados, espaços e tempo para realizar a pintura.

Figura 19 - Momento de manuseio das tintas e pintura



(continuação)

(continuação)



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Conforme era solicitado, as cores iam sendo introduzidas no prato e a explosão de cores surgia como um arco-íris, produzindo muita euforia entre os participantes, pois uns conteúdos ficaram mais grossos, outros mais finos e isso influenciou na forma como foi construída cada pintura. Foram destacadas medidas, sequenciação e atenção para que o líquido chegasse ao ponto, mas, de todas as maneiras, ocorria um resultado diferente, e neste aspecto é relevante para explorar as possibilidades de produção.

O Professor pesquisado recorreu a um conjunto de atividades que foram organizadas segundo diferentes estratégias, pois dependeu da finalidade que desejava alcançar com determinados grupos de estudantes sempre visando ao

desenvolvimento das habilidades e do aprendizado. Toda a ação foi orientada e dialogada com os estudantes conforme o QR Code 6.

QR Code 6 - Estratégia com tinta de amido de milho com corante e guache



Fonte: <https://youtu.be/cTNDFqhfYG4>

Segundo a atividade apresentada no QR Code 6, o Professor buscou a participação dos estudantes para que pudessem vivenciar situações diferenciadas, trazendo para estes momentos o acolhimento, a afetividade, deixando emergir as emoções e fomentando o conhecimento que impulsionaram os alunos a realizarem a técnica com motivação. Neste sentido Barbier (2004) esclarece que devemos nos apoiar na empatia, sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para assim compreender do interior as atitudes e os comportamentos.

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 quando de seu manuseio. Os materiais utilizados tanto com a massa de borra de café como na geleca foram oferecidos aos estudantes, foram produzidas por mim, na minha casa, assim facilitando o processo de produção dos materiais e viabilizando o tempo dispensado para sua produção, porém destaco que o professor teve acesso a dissertação onde encontram-se as receitas trabalhadas com os estudantes.

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, gostoso, 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. É fundamental a escuta sensível do professor pesquisado, pois é neste sentido que Barbier (2004) destaca que a escuta sensível, ele reconhece e aceita o 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 particularidades de cada um.

A seguir, apresento a figura 20, que ilustram o processo da técnica realizada pelos estudantes.

Figura 20 - Manuseio da geleca e produção de artes



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Despertar os sentimentos e as sensações dos estudantes autistas durante a exploração da técnica foi também uma estratégia de ensino potente, pois o Professor pesquisado estreitou ainda mais as relações e a confiança, bem como conseguiu conhecer um pouco mais cada um dos alunos, suas fragilidades, seus medos, seus anseios, suas habilidades, e assim, com essas informações, poder melhorar sua docência por meio dos atendimentos.

O Professor pesquisado desta pesquisa recorda os momentos da sua ação como docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e destaca o quanto os estudantes são importantes e o quanto essa troca foi recíproca, pois o que os discentes compartilharam são de interesse de todos da escola. Rinaldi (2016) e Barbier (2004) dão suporte as práticas pedagógicas de escuta sensível ao Professor pesquisado quando o mesmo buscou se desdobrar para lhes dar atenção e relata o quanto percebe que eles se sentem acolhidos.

Em relação às estratégias de ensino escolhidas pelo Professor, é relevante enfatizá-las como mecanismo empregado para provocar as situações de crescimento individual e coletivo, bem como de ele poder abordar temáticas que permitam aos estudantes viver as experiências essenciais para sua própria transformação. Esta vivência pode ser constatada no QR Code 7.

QR Code 7 – Estratégia com geleca de amido de milho cozido



Fonte: <https://youtu.be/dB1bp3K1U1A>

Ainda na área de arte, o Professor pesquisado trabalhou com a técnica da monotipia⁴³, 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 pudesse explorar, na sua essência, a intencionalidade do novo aprendizado. Nesse sentido, apresento como técnica importante, pois buscou criar 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; após, foi entregue papel toalha para colocarem sobre as tintas e pressionaram com as mãos sobre o papel para uniformizá-las. Em seguida, 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 e para esta pesquisadora.

⁴³ “A monotipia é uma técnica de impressão muito simples, em que se consegue a reprodução de um desenho numa prova única, daí o nome ‘monotipia’”. Disponível em: <https://www.arteeblog.com/2014/07/monotipia-uma-arte-unica.html>. Acesso em: 23 maio 2022.

Figura 21- Professor e estudantes criando formas e cores – técnica da monotipia



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Durante as aulas, através dos sorrisos do Professor pesquisado, fui percebendo que nessa estratégia ele também foi desafiado, uma vez que, para mobilizar e envolver os estudantes, foi preciso que ele participasse efetivamente das atividades, simultaneamente com os estudantes, o que deixou bem transparente a relação afetiva, profissional, de confiança e seriedade de sua docência. Ele 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. Fiz, neste recorte de belezuras, reflexões que registrei no Diário de Itinerância sobre algumas situações em que fiquei desassossegada como pesquisadora:

Como ele percebia que as atividades orientadas foram realizadas? Quais eram os indicativos de que os estudantes seguiam suas orientações?

Registro do Diário de Itinerância, 28/06/2022.

Porém, foram reflexões que logo se dissolveram ao observar como o Professor pesquisado conduzia sua docência, pois as atividades que foram apresentadas extrapolam as dimensões de certo/errado, realizou/não realizou e bonito/feio, já que nessas relações existia reciprocidade muito forte entre mestre e aprendiz, com outras habilidades trabalhadas. As expressões falam mais do que as palavras; os sorrisos, as gargalhadas, as dúvidas e as ansiedades foram trilhadas durante o processo, e, para se confirmarem essas sintonias, consigo perceber as respostas através dos vídeos e das fotos. No vídeo que apresentarei na sequência, pode-se observar como foi interessante a sintonia entre todos da sala de aula, conforme o QR Code 8 sobre a técnica de monotipias adaptadas para estudantes com deficiência.

QR Code 8 – Técnica da monotipia



Fonte: <https://youtu.be/UblPfMofzQE>

É possível perceber a partir do vídeo apresentado no QR Code 8, que, para os professores total ou parcialmente privados do sentido da visão, a deficiência visual

não é um obstáculo ao exercício da profissão docente, embora se reconheça a existência de dificuldades na concretização de algumas ações – e se forem ofertadas as condições necessárias à docência, torna-se menos desgastante e muito mais produtivo devido à criatividade apresentada pelo Professor pesquisado. Segundo Anastasiou e Alves (2009), ele esclarece que é por meio das estratégias de ensino exploram-se meios evidenciar o pensamento, os movimentos, e por isso conhecer o estudante facilita a escolha da estratégia, pois seu modo de agir, de ser, de estar, sua dinâmica pessoal influenciam no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Cabe destacar a diferença existente entre os estudantes com deficiência, que necessitam de suplementação curricular, e os com altas habilidades/superdotação,⁴⁴ que necessitam de complementação. Na turma do AEE, tem um estudante em avaliação por apresentar potencialidade avançada no raciocínio lógico-matemático e memória fortalecida para imagens de mapas, dando indicativo de ter altas habilidades/superdotação. Este estudante é um dos desafios enfrentados pelo Professor pesquisado no sentido de criar estratégias que consigam acompanhar seu desenvolvimento intelectual.

O estudante tem seis anos de idade, frequenta o 2º ano do 1º ciclo no período matutino e se encontra em acompanhamento por meio de estudo de caso, organizado pelo professor do AEE e pelos órgãos da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso, por intermédio do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/SD).⁴⁵

Pelas investigações e pelo desenvolvimento cognitivo, ele supera as expectativas dos componentes curriculares abordados para o 2º ano, o que requer também da professora da sala de aula um planejamento diferenciado e, muitas vezes, emergente. Neste prospecto, o Professor pesquisado vem desenvolvendo estratégias que fomentam no estudante o desenvolvimento de outras competências, pois ele tem altas habilidades/superdotação.

É importante situar que, com relação aos estudantes com AH/SD, o próprio

⁴⁴ “Os alunos com altas habilidades/superdotação são aquelas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, AEE, 2008, p. 21).

⁴⁵ “É um serviço de apoio pedagógico especializado, destinado a oferecer suporte aos sistemas de ensino no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), da rede privada e pública do Estado de Mato Grosso.” (CASIES/MT, 2021, texto digital. Disponível em: <https://www.casies.com.br/naahs.html>. Acesso em: 19 jun. 2022).

percurso educacional denota que eles não encontravam obstáculos no acesso à escola comum – ingresso e matrícula. Porém, é fato destacar que muitos deles passavam despercebidos na escola comum. Com relação a essa invisibilidade, uma explicação:

Parte do motivo que os levou a tal invisibilidade diz respeito à utilização de testes para aferição do quociente intelectual, orientados por uma concepção restrita de inteligência e altas habilidades/superdotação, e que não contemplavam as diferentes aptidões e formas de expressão da criatividade destes alunos. [...]. A concepção das altas habilidades/superdotação preservava, desta forma, o mito de que estas pessoas possuíam valores 'superiores' e saberes inquestionáveis (DELPRETTO, 2010, p. 22-23).

Conforme a autora, é necessário contemplar as diferentes aptidões e formas de expressão da criatividade desses alunos, sendo que nesta caminhada o Professor participante desta pesquisa buscou recorrer a estratégias de solução de problemas descritos por estudiosos como Anastásio e Alves (2009) e Díaz Bordenave e Pereira (2015), misturando com vivências artísticas e utilização dos brinquedos heurísticos conforme proposta de Majem e Òdema (2010). Num primeiro momento, foi mencionado um tema sobre informações de outros países, para ver até onde chegavam seus conhecimentos prévios e ir complementando com outras informações pertinentes aos temas. Neste momento, o que deixou explícito foi a utilização do baralho com as bandeiras de cada país da Europa, instante em que, segundo as cartas do baralho, ele dava como *feedback* a qual país pertencia aquela bandeira.

A seguir, apresento a Figura 22 que ilustra a utilização do baralho como estratégia de ensino utilizada pelo Professor pesquisado durante o atendimento, quando foi possível presenciar a rapidez no raciocínio, a facilidade de memorização e muita concentração dispensada pelo aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Figura 22 - Baralho das bandeiras



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Foi emocionante ver aquela rapidez na resolução dos questionamentos, em que o aluno respondia sem muito esforço. Evidentemente ele já sabia a que país pertencia cada bandeira, bem como ainda falava qual era o nome da capital de cada um deles. Percebe-se que esse estudante tem um grande potencial e necessita que os professores aprimorem as atividades de maneira diferenciada, investigativa e produtiva. O Professor pesquisado teve todo um olhar para as necessidades e, neste aspecto, até onde ele poderia ir com as pontuações e desafios.

Outra oportunidade desafiadora foi fazer operações de raciocínio lógico-matemático, nas quais o estudante com AH/SD se sentia muito confortável ao realizá-las oralmente, porém uma das partes que ele não gostava era de fazer os registros das atividades por meio da escrita. Então, sempre que o Professor pesquisado trazia uma atividade impressa e solicitava a sua realização, o estudante lia atentamente com muita calma e ficava andando em silêncio pela sala de um lado para outro e logo respondia à questão oralmente, depois voltava e sentava. O Professor questionava como ele fizera a operação e ele dizia: *“Eu pensei e já sei a resposta, não precisa fazer conta, não!”*. Foram várias as situações em que esse fato ocorreu, mas também é de se perceber que ele realizava operações que continham adição, subtração e multiplicação em uma única vez. E a resposta era sempre assertiva. Era muita alegria que o Professor sentia, porém, a cada dia, ele percebia que deveria intensificar os problemas, na tentativa de buscar compreender o potencial de aprendizado para o estudante e quais eram as atividades que representavam ser significativas para ele.

Quanto à utilização dos brinquedos heurísticos, a atividade ocorreu de

maneira desafiadora para o Professor pesquisado, pois ele a explicou e disponibilizou os objetos não estruturados⁴⁶ em pequenos montes com peças diferenciadas e solicitou que o estudante construísse personagens que iriam compor uma história. Essa história seria apresentada de forma oral a partir da produção com os materiais não estruturados e, conforme o estudante se apoderava dos materiais, era dispensado um tempo para analisá-los. Após, o estudante mencionava para que seria usado, o que poderia ser construído a partir daquele material e, assim, nesta caminhada, o professor aproveitava e fomentava os questionamentos para potencializar a produção de personagens.

É salutar mencionar que a interação e as inferências durante o processo foram ponto fundamental, bem como poder escutar o que o estudante pensava sobre e como utilizaria os materiais na história. Após, o estudante narrou oralmente sua história com detalhes preciosos, com muita criatividade e conhecimento de pontos históricos e artísticos, sendo, então, possível perceber que, independentemente do material disponibilizado, o essencial é que o professor saiba como utilizá-lo e com qual intencionalidade, conforme expresso nas fotos seguintes:

Figura 23 - Construção de história com materiais não estruturados.



continuação

⁴⁶ Entendo que materiais não estruturados são objetos que colocamos à disposição das crianças para que elas inventem a sua própria brincadeira: palitos, botões, rolos de papel higiênico, rolha, barbante etc. Tudo ganha um novo significado dependendo da interação da criança. Muito utilizados para explorar a criatividade e a imaginação das crianças da Educação Infantil.

continuação



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Dentro dessas relações intensas que se estabeleceram entre Professor pesquisado e estudante, é passível que, em alguns momentos, tenha havido cansaço, falta de interesse e desânimo na atividade, o que é compreensível, pois, além das quatro horas no contraturno, o estudante com AH/SD ainda frequenta o AEE com aproximadamente quatro horas semanais, subdivididas em dois dias de duas horas em cada um, e, em alguns casos, ainda tem sessões com outros especialistas da área da Saúde como: neurologista, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, psicopedagogo e outros. É uma jornada muito intensa para ele; portanto, precisou fazer as escolhas mais potentes para que todas essas situações fossem dissolvidas ao apresentar o desafio aos estudantes.

Diante do que foi apresentado, acredito que para o professor pesquisado, foi através das estratégias de ensino que deram sustentação aos atendimentos dos estudantes com deficiência da sala de recursos multifuncionais. Neste sentido o Professor pesquisado ampliou suas possibilidades na tentativa de trazer para a sala o que foi escutado por ele, oportunizando aos estudantes vivências e experiências com a troca de saberes entre os estudantes, e com o Professor.

De acordo com o que foi apresentado, observa-se, através do trabalho desenvolvido pelo Professor pesquisado, a preocupação que demonstra em capturar aquilo que vai sendo dialogado na sala, e em suas práticas diárias, permitindo assim identificar a necessidade de escolhas de estratégias de ensino coerentes com as

realidades dos estudantes.

3.2 A escuta sensível como estratégia de ensino no atendimento à educação especial

Os espaços escolares são impregnados de significados, mas nem sempre conseguimos aproveitá-los de maneira mais abrangente, o que as vezes acabam passando despercebidos de nossa visão e da nossa percepção. Os professores, quando em momentos de planejamento e de roda de conversa nas formações mencionam que precisam de estratégias de ensino que sejam mais potentes para que as aulas transcorram de forma mais atrativa e produtiva, pois os desafios em sala de aula a cada dia se apresentam de maneira diversa.

Uma das diferentes estratégias de ensino utilizadas pelo Professor do AEE, que lhe possibilitou criar e organizar momentos diferenciados, foi a escuta sensível. Vou apresentar a estratégia da escuta sensível em separado, pois é pertinente considerar que é necessário ensinar os estudantes a escutar o outro, sendo adulto, criança ou idoso, e assim compreendê-los. 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.

Ao longo das aulas, busquei contemplar meu primeiro objetivo: observar e analisar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor com deficiência visual no atendimento aos estudantes com deficiência. Esta escola pesquisada pertence à Rede de Ensino Pública do Mato Grosso, o que me impulsionou buscar entender como esse Professor do AEE se mobilizava para esses atendimentos.

Este movimento foi pautado na escuta sensível, pois se 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. Entretanto, ele compreende sem aderir às opiniões dos outros ou se identificar com elas, com o que é enunciado ou praticado”.

Nos encaminhamentos realizados no decorrer das aulas em sala, 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, p.236), “a escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os sentidos, não só com os ouvidos. Ela deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos 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 professor precisa ficar atento a esses momentos que são significativos para todos.

A escola é um mundo além de quatro paredes, cartazes, corredores, pois vai além das limitações geográficas; é um espaço de construção de sonhos, de vida e evolução, ascendência, realizações, luz, frustrações, aprendizado, vivências e experiências. Escutar possibilita conhecer e proporcionar momentos, espaços e arranjos espetaculares de inovações, de retomada de posicionamentos e empatia.

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. A Figura 24, revela outras perspectivas do processo, como segue.

Figura 24 - Escuta sensível, aprendizado e descontração



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Nesse processo em que está envolvido o conhecer, o ensinar e o aprender, o professor deve buscar incluir efetivamente seus estudantes, independentemente das suas condições ou deficiências, sempre os respeitando e agindo sensivelmente, neste aspecto referindo-se ao envolvimento do outro. 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 é uma potente estratégia que pode ajudar todos os profissionais da educação no sentido do desenvolvimento de uma educação que leve em consideração a formação integral, para que se possa contemplar as mudanças, os anseios e a valorização do ser como pessoa, como sujeito social de direitos.

Observando as escolhas adotados pelo Professor pesquisado para realizar a escuta dos estudantes, me reporto aos questionamentos sobre o quanto nós, como profissionais da educação, temos parado para escutar:

Será que temos disponibilizado tempo suficiente para dar atenção às curtas e simples palavras dos estudantes em seu cotidiano?

Será que, quando dizemos que escutamos, escutamos de fato a ponto de despendar um tempo para eles?

É importante saber o que está acontecendo, ouvi-los sensivelmente com a mente e o coração limpos de prejulgamentos ou conceitos?

Será que precisamos pensar nessa estratégia como um alargamento das relações e da confiança?

Nessa linha, para Altimir (2020, p. 57-58):

[...] poderíamos definir a ‘escuta’ como a capacidade e necessidade de estudar, de coletar, de organizar e de compreender o que a inteligência das crianças e dos adultos produz no contexto da escola. [...] a escuta é uma atitude receptiva que pressupõe uma mentalidade aberta, uma disponibilidade de interpretar as atitudes e as mensagens lançadas pelos outros, e, ao mesmo tempo, a capacidade de recolhê-los e legitimá-los.

Concebe-se, então, nessa perspectiva, que não se refere simplesmente ao ato de ouvir o que os estudantes dizem, mas de oportunizar momentos receptivos, nos quais os protagonistas da escola se encontrem, sejam crianças ou adolescentes, sejam pais ou professores. São nesses momentos que é possível perceber o quanto a escuta é necessária, pois ouvir requer que uma das partes fique atenta às falas, faça suas observações, crie oportunidades de alargar as conversas, apresente-se também como um profissional que precisa, inclusive, ser escutado. Essa troca enriquece os laços e fortalece o diálogo e, essencialmente, está ligada à atitude e à coerência do professor. Além disso, precisa que a atitude de escutar seja permanente, ou seja, que faça parte do planejamento do professor, e não somente ocorra em momentos pontuais do processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes.

Antes do início da aula, o Professor pesquisado reservava um momento muito particular com os estudantes, momento permeado por sons em tons baixos de falas e risadas, numa descontração entre os envolvidos, ocasião em que o docente se reconectava a seus objetivos e provocava situações de escutar e de insistência nas concepções de vida, de sentimentos, de relações e de conhecimento na Sala de Recursos Multifuncionais e na sala de aula.

A pesquisa me mostrou, neste caso, o quanto os estudantes com deficiência exigem um maior desdobramento para que estejamos com eles, ouvindo-os atentamente, participando da fala e interessados no que eles querem nos dizer. Rinaldi (2012, p. 29) aborda a escuta como primordial para “qualquer relacionamento de aprendizado”. Pensando por esse cenário, os estudantes nos alertam para que possamos dedicar um tempo para escutá-los em sua plenitude, um tempo que merece

atenção diferenciada daquele que muitas vezes limita e desagrega, e, sim, um tempo que suplanta e que congrega.

De acordo com o que o Professor foi desenvolvendo sobre a escuta sensível é salutar destacar que é através desta escuta de maneira qualificada, responsável e ativa que podemos entender os processos de aprendizagem, o tempo e o espaço de aprendizagem de cada estudante. E assim possibilitou também ao Professor oferecer materiais que estimulassem o pensar e permitissem os estudantes a exploração à medida em que estavam disponíveis e se mostraram como caminhos sedutores para as suas aprendizagens.

Portanto, entende-se que a escuta sensível faz parte de todo o processo educativo oportunizando liberdade e autenticidade aos estudantes para que possam observar, inventar, criar, se desenvolverem e até mesmo analisar aspectos no seu cotidiano. A escuta sensível é um dos fatores que favorece todo o processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que os estudantes precisam agir com autonomia, partindo de seus conhecimentos prévios, e o professor sendo o mediador de toda as ações.

4 DESAFIOS DA DOCÊNCIA DO PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Este capítulo tem como objetivo verificar os desafios do Professor pesquisado com deficiência visual para ensinar os estudantes com deficiência, dialogando com as legislações vigentes, apresentando os recursos disponíveis para sua docência e a escassez de materiais acessíveis e finalizado com a necessidade de o Professor ter uma pessoa que colabore com ele, auxiliando-o na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Escola Pública onde trabalha.

Inicialmente, é preciso fazer uma reflexão, que pondero como importante no momento, acerca das escolhas das estratégias de ensino na docência de cada profissional e, nesta pesquisa, sobre o Professor com deficiência visual, foi necessário em determinadas situações realizar adaptações nessas escolhas para que pudessem ser desenvolvidas com os estudantes, devido a suas particularidades. As escolhas das estratégias de ensino são momentos de um (re)encontrar de interações entre a profundidade do campo pessoal e o profissional, trazendo à margem as oportunidades em que os professores possam se assenhorarem de seus processos de formação contínuos e em serviço e lhes atribuírem sentidos na trajetória de vida. Ainda que se tenham muitas experiências profissionais, é fundamental que todos continuem alimentando sentimento, promovendo cultura de solidariedade, de responsabilidade e de inclusão, produzindo trocas e novos aprendizados, sendo essencial para o planejamento e o enfrentamento dos desafios.

Nessa linha de entendimento, para Nóvoa (1992, p. 12):

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O autor destaca as formações atualmente proporcionadas nas instituições de ensino, por meio da busca de desenvolvimento pessoal e dos planos de formação das escolas por intermédio de seu Plano Político Pedagógico (PPP). No entanto, sobreleva-se, segundo o estudioso, proporcionar ao professor experienciar, com os estudantes, conhecimentos através da escolha precisa das estratégias de ensino

naquele momento histórico do processo. Costumeiramente, as escolas ofertam, via equipe gestora (Coordenadoras) ou professores formadores das Diretorias Regionais de Educação (DRE), formações que atendem à rede de ensino e, nesse ponto, efetivam-se formações no âmbito da coletividade, facilitadoras da emancipação profissional, da consolidação de uma postura autônoma na produção dos saberes e dos valores, bem como da interação de trocas, de vivências, de desafios e de possibilidades.

Somos tomados pelas influências históricas e contemporâneas acerca do papel do professor, da importância de sua atuação com as crianças, jovens e adultos, na vida cotidiana como sujeitos de direitos, fortalecedores do papel primordial da profissão, constituída por trajetórias singulares, por verdades, por reformas e desafios constantes. Durante determinados períodos, veiculam-se discursos inflamados da necessidade da efetivação de políticas públicas nacionais, de formação inicial, continuada e em serviço dos professores com o fito de melhorar as condições de vida de nossa infância.

Por outro lado, constata-se que os profissionais estagiam em situações comprometedoras, as quais estrangulam suas práticas pedagógicas e os levam a desacreditar de seu potencial como profissional. Nesse viés, destacam-se os obstáculos, os desafios imprevistos, as mudanças, os programas, os projetos instituídos. Há que se retomar, em determinados momentos, o verdadeiro sentido da profissão: ser professor. Nesse sentido, inquietações permearam esta pesquisa dissertativa como uma provocação, questões que se destacam em relatos de colegas da escola, como: Afinal, o que estamos fazendo? Qual é o papel do educador, da escola, da educação? O que um professor pode fazer, o que ele deve fazer, o que é possível fazer? Mostram-se como provocações condutoras à reflexão acerca do que realmente se busca no dizer de que o fazer do professor volta-se à contribuição no desenvolvimento dos estudantes.

Atenta a esses questionamentos, debruço-me sobre as reflexões concebidas como importantes no posicionamento de dar sentido a determinadas expressões, dentre elas, a palavra “desafios”. Buscando seu significado no dicionário Michaelis *online* (2022, texto digital)⁴⁷, desafio “é a situação ou problema cujo enfrentamento demanda esforço e disposição firme”, e neste desígnio apresento situações ocorridas

⁴⁷ Dicionário Michaelis *online*, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/desafio/>. Acesso em: 15 set. 2022.

no percurso da observação, da entrevista e dos registros do diário de itinerância com os enfrentamentos e os desafios na docência do Professor com deficiência visual, ao realizar atendimento a estudantes com deficiência, na Sala de Recursos Multifuncionais, em escola da rede pública de ensino.

É passível entender que os desafios surgidos não se referem, em sua essência, ao fazer desse Professor pesquisado apenas, pois independentemente do professor eles sempre ocorreram, seja eles grandes, sejam pequenos, conforme as particularidades de cada estudante. No entanto, apesar de termos ciência de que, numa sala de aula, há inúmeros desafios cotidianos, almejo, aqui, voltar em particular ao Professor com deficiência visual, com destaque à diversidade de seu atendimento, conforme sua fala:

É uma expectativa do professor da sala de aula, de que aqui na sala de recursos multifuncionais, o estudante vai desenvolver a aprendizagem rápido, como se eu tivesse mágica. E às vezes eu fico me perguntando: será que estou conseguindo fazer isso que eles querem? Mas, assim nem todo mundo consegue ver com bons olhos, é que acham que aqui comigo é fácil eles aprenderem, principalmente os estudantes na fase de alfabetização. As pessoas cobram além disso, cobram o que não conseguem resolver em sala de aula (PROFESSOR PESQUISADO, 2022h). (sic).

É possível perceber na fala do Professor sua preocupação com os estudantes bem como o que os professores da sala de aula esperam de seus trabalhos. Qual é o papel do professor da Sala de Recursos Multifuncionais? E para responder a esses questionamentos busquei o que as normativas da Resolução CNE/CEB n.4/2009, elencam sobre as atribuições do professor nesse tipo de atendimento específico:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de

acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.3).

É necessário ter clareza das funções que orientam o trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois deve ser um profissional que esteja em constante formação, que busque criar estratégias de ensino que promovam o aprendizado nas atividades escolares, fazendo uso de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Destaco o inciso VIII desse art. 13 da Resolução CNE/CEB n.4/2009, que considera atribuição do professor de AEE, onde menciona a articulação com os professores da sala de aula comum tendo em vista: “[...] estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”. Neste aspecto pode-se dizer que a relação interpares professor de AEE e professor da sala de aula deve ser intensa, direta, constante e produtiva, buscando dinamizar o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes.

A seguir detalharei dois pontos que foram marcantes quando do momento dos pontos que decorreram dessas análises do Atendimento Educacional Especializado e os recursos disponíveis e um(a) colaborador(a) para o Professor na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), auxiliando em momentos específicos, que influenciam diretamente na sua docência.

4.1 Atendimento Educacional Especializado e os recursos pedagógicos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais

Neste item abordarei a respeito da expressão “Atendimento Educacional Especializado” (AEE) que se apresenta no cenário educacional já há algum tempo, com o fito de sensibilizar as escolas para esta oferta. Porém, percebe-se que nem todas elas possuem esse atendimento, apesar de preconizado no Decreto nº 7.611/2011, o qual atualmente dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Mesmo assim, algumas escolas não disponibilizam esses espaços devido à falta de infraestrutura, o que dificulta a implantação para o atendimento dessa demanda e público alvo desta demanda. Os estudantes que efetivamente necessitam dessa sala acabam comprometidos em seu desenvolvimento, pois o AEE é um dos diferenciais na melhoria de vida pessoal e escolar, por se tratar de um serviço da educação especial, porém o Decreto orienta que na ausência da SRM o estudantes devem ser encaminhados a escola mais

próxima que ofereça o atendimento educacional especializado. É possível perceber no Decreto nº 7.611/2011, Art. 2º em seu § 2º, em que estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) “deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2011, texto digital).

Quando na escola se implanta a SRM com o professor de AEE, efetiva-se um diferencial inexplicável na vida dos estudantes com deficiência, pois, de maneira singular, considera as particularidades de cada um. Assim, é fundamental que os primeiros movimentos do professor de AEE sejam no sentido de conhecer os estudantes, suas individualidades, seus desejos e diferenças, para elaborar planejamento consistente com adequado suporte aos atendimentos, com subsídios didático-pedagógicos aos professores e orientações aos familiares.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em seu art. 2º, apresenta as funções do AEE: “Tem como função complementar ou suplementar 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).

Por meio do AEE, os professores realizam suas ações educacionais, buscam suporte na docência pelas leituras, trocas de experiências com os colegas da escola ou da rede de ensino que também atuam na SRM, no diálogo com os familiares, com equipe de atendimento especializado da saúde e, principalmente, com os próprios estudantes.

Na segunda entrevista que realizei com o Professor participante da pesquisa, solicitei que respondesse com relação a sua atuação na sala Atendimento Educacional Especializado, conforme aborda em sua fala a seguir:

É uma pergunta difícil de responder, e ao mesmo tempo desafiadora, porque ser professor do AEE não é fácil, porque você planeja, você traz para eles o que planejou, e aí não funciona, e aí tem de criar novas estratégias para poder trabalhar com aquele estudante. Resumindo: ser prof. AEE é você encarar desafios todos os dias, trabalhar com alunos da Educação Especial, principalmente, por ser uma característica do AEE, você atende alunos com diversas deficiências, então se eu tivesse estudantes somente com Deficiência Visual seria muito mais produtivo (PROFESSOR PESQUISADO 2022i).

Em relação à fala do Professor, é salutar a pontuação dele quanto a ser mais produtivo com estudantes com deficiência visual, pois consiste em sua caminhada e seus estudos pontuais; em vista disso, apresenta maiores possibilidades de explorar todos os recursos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais, conforme demonstrou com a estudante DV descrita no capítulo anterior desta dissertação. Outrossim, convém destacar que todos os estudantes com deficiência matriculados em sua turma (vespertino) recebem atendimento específico baseado em suas necessidades, numa interação em que o AEE se torna um espaço que potencializa as aprendizagens e as habilidades de cada aluno. Nesse aspecto, urge ressaltar ser imprescindível a eles a oferta de atendimento com qualidade, o que nos reposiciona a um dos indicadores que motivam os estudantes a participarem desses momentos.

Quando pensamos em uma escola que se distingue por um ensino de qualidade, logo nos referendamos a Mantoan (2011, p. 61), quando menciona as questões de formar estudantes numa sociedade mais humanista e evoluída; assim, nos reportamos aos estudantes nas interações com os grupos, cujos componentes curriculares abracem os fatos e acontecimentos do mundo, com apoio da família e da comunidade escolar na elaboração do projeto de ensino focado nos alunos atendidos. Ainda, Mantoan (2011, p.61) esclarece:

Definimos ensino de qualidade, a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação em rede de saberes e de relações, que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento. [...] quando as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta e indiretamente com eles envolvidos.

De acordo com o exposto, as intencionalidades precisam estar claras, objetivas, sistematizadas quando se tem como propósito atender às necessidades peculiares dos estudantes. Nesse aspecto, restou explícito, no decorrer das aulas, que o Professor demonstra clareza acerca das metas a alcançar, utilizando, para isso, estratégias de ensino colaborativas, desafiadoras e provocativas. Ainda, vale destacar que os desafios são inerentes às questões da deficiência visual do Professor, e não da prática da docência em si; portanto, por estar atuando com estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais existe a necessidade de um(a) colaborador(a) ou uma pessoa acompanhante para colaborar com a seleção dos materiais pedagógicos e com as estratégias de ensino adotadas.

No entanto, mesmo o Professor demonstrando conhecimento específico das deficiências, da legislação da Educação Básica e Educação Especial, domínio de

tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como ele destaca, há situações que necessitam de melhorias, para efetivamente oportunizar atendimento com maior intencionalidade e qualidade, por ele denominadas de ‘desafios’.

Conforme o Professor referiu em uma das entrevistas, ele apresenta como desafio nos atendimentos educacionais especializados a questão da alfabetização, principalmente dos estudantes de 1º e 2º ano do 1º ciclo. Ele entende a importância desta etapa do ensino na construção de uma base que necessita ser sólida, atenta, com diversidade de estratégias de ensino lúdicas, com musicalidade, porém ressalta que não é simples ao se reportar ao Professor com deficiência visual.

Acredita-se que o Professor, por apresentar um leque de estratégias de ensino para seus estudantes do AEE, teria perfeitamente possibilidade de atuar com a alfabetização, pois a questão não é conhecimento, mas sim condições de atuação, conforme ele relata em sua fala:

Hoje o maior desafio para mim é a alfabetização. Porque os estudantes necessitam muito do visual. Geralmente o Professor apresenta a atividade, explica e solicita que eles realizem para que possa posteriormente fazer a correção individual ou coletivamente. E no meu caso não tem como olhar pra dizer a ele se está certo ou errado. Este é meu maior desafio aqui, pois como irei dar o feedback no processo de alfabetização, etapa do ensino que requer desdobramento intenso do Professor. São estudantes de seis a nove anos muito pequenos (PROFESSOR PESQUISADO, 2022j).

Na fala do Professor, percebe-se que todos nós professores não “somos suficientes”, sob o ponto de vista quantitativo, ou somos deficitários ou incompletos nos aspectos de determinadas habilidades; em vista disso, precisamos buscar (in)formações e contribuições para oportunizar o máximo de possibilidades aos estudantes, independentemente de ser ou não uma pessoa com deficiência.

Retomando as questões consideradas desafios para o Professor pesquisado, é interessante ressaltar que elas ocorrem em todas as salas de aulas, em todas as turmas, com inúmeros estudantes e se apresentam de diferentes formas. Entretanto, nesse caso em específico, devido ao Professor com deficiência visual não conseguir visualizar as experiências vivenciadas pelos estudantes, no momento em que eles as realizam e solicitam retorno, ele considera um desafio proeminente.

Conforme fala na entrevista, o respondente demonstra preocupação:

Nem sempre trabalho com atividades, mas exploro muito a oralidade, no computador, eu crio estratégias para desenvolver como eu posso. Eu sinto, particularmente, que às vezes fica a desejar, pela situação da visão, por esta possibilidade de dar mais feedback, da escrita dele mesmo, da atividade que ele faz, eu me sinto às vezes impossibilitado neste aspecto (PROFESSOR PESQUISADO, 2022i).

Por serem estudantes em processo de alfabetização, necessitam de atenção e de acompanhamento mais próximo nas suas atividades, retomando, revendo, refazendo, apontando outras possibilidades; portanto, o Professor, neste quesito, busca dialogar de acordo com as estratégias acessíveis e igualitárias que sejam mais harmoniosas, optando, por conseguinte, pelas que prescindam de confirmação visual, enfatizando o aspecto tátil e auditivo.

Registrei no meu diário de itinerância a seguinte observação de um estudante da alfabetização com relação às atividades de escrita, quando mencionou a seguinte frase:

“Olha professor, eu terminei, já pinteí tudo. Tá certo? Vou ter de fazer outra atividade?”

Registro do Diário de itinerância em 07/07/2022.

E neste momento o estudante estava com a folha da atividade levantada e em frente ao rosto do Professor. Houve um momento de silêncio, quando o Professor percebeu que o aluno estava com o papel ao alto e em seguida ele pegou e parabenizou-o afastando a atividade para um lado da mesa.

Logo os questionamentos iniciaram por parte do Professor pesquisado para tentar entender como foi que ele realizou, pois era uma atividade de escrever o nome dos desenhos e assim deu-se o processo de correção da atividade, em que o estudante deveria ler cada sílaba até formar as palavras. Quando o Professor pesquisado percebia a troca das letras, imediatamente realizava suas inferências. Como, por exemplo, na palavra: BANANA (BA – NO – NA), então o Professor pesquisado questionava o som na produção da escrita das sílabas e o estudante, ao perceber a troca, fazia as correções. Esta atividade requer muita atenção e desdobramento por parte do estudante e pelo Professor pesquisado; portanto, recomenda-se que a produção da escrita sejam palavras do mesmo campo semântico e assim ir avançando gradativamente.

Os estudantes no ciclo de alfabetização demonstram suas preferências com maior facilidade e dinamismo, e por isso requer do professor uma atenção e um planejamento detalhado com estratégias de ensino potentes para assim poder atender as reais necessidades. Quanto à produção escrita das letras, sílabas e palavras, requer que possamos acompanhar juntos com os estudantes, conferindo-as,

questionando, oportunizando momentos em que possam perceber seus acertos e seus erros, o que torna o aprendizado desafiador. E neste sentido é interessante que na sala do professor pudesse ter um(a) colaborado(a) para acompanhar se realmente foi realizada a tarefa conforme as suas orientações.

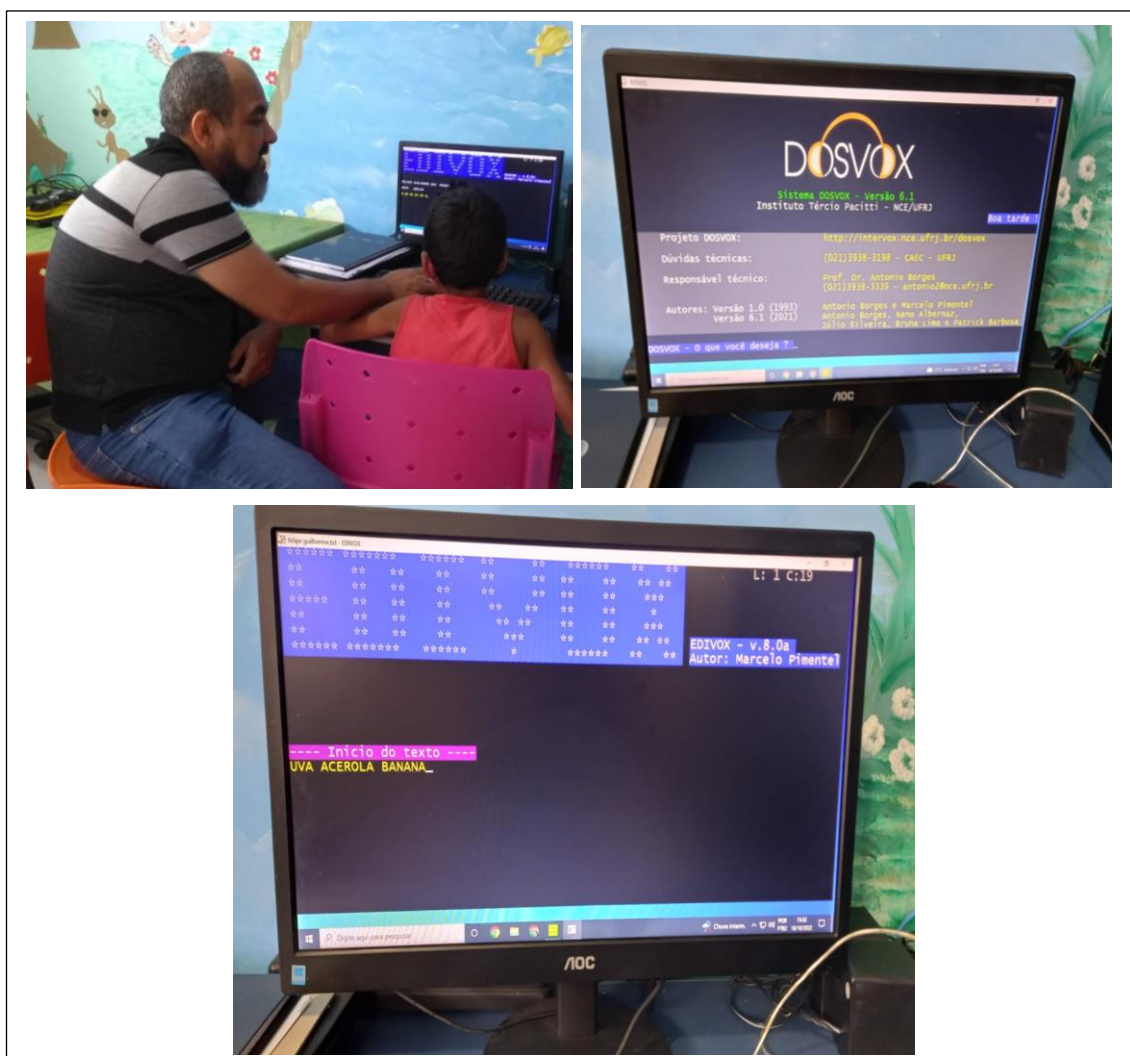
Não estamos discutindo aqui as competências profissionais do professor, mas, sim, as condições e recursos que se apresentam para que ele possa atender esta demanda tão importante da Educação Básica, que é a alfabetização.

Ao notar tamanhos desafios com relação a este grupo de estudantes, o Professor procurou atividades lúdicas e de tecnologia digital, por meio do programa do DOSVOX⁴⁸, utilizando o leitor de tela EDIVOX, assim buscando alternativas, para que os alunos pudessem experimentar o universo das letras, sílabas, palavras pelo computador.

Vale destaque que este programa é para pessoas com deficiência visual, que foi adaptado para os estudantes da alfabetização com outras deficiências, porém é necessário referir que nem sempre o resultado ocorre positivamente, mas foi uma das possibilidades realizadas pelo Professor. Ainda é interessante ressaltar que a grande parte das mensagens sonoras emitidas pelo DOSVOX é feita em voz humana gravada. Isso significa que ele é um sistema com baixo índice de estresse para o usuário, mesmo com uso prolongado. Nas figuras 25, é possível observar as tentativas da utilização do editor de texto pelo estudante na construção da escrita de letras e sílabas.

⁴⁸ “O DOSVOX é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem, assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho.” (Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>. Acesso em: 17 jul. 2022).

Figura 25 - Atividades com editor de texto Edivox por estudante da alfabetização



Fonte: Da pesquisadora (2022).

O Professor buscou estratégias de ensino através do sistema DOSVOX, que são utilizados com estudantes com deficiência visual e trabalhou com estudantes com outras deficiências da sala de recursos multifuncionais na perspectiva de possibilitarem os processos da construção da escrita e do desenvolvimento da leitura. O professor pesquisado considerou como a estratégia de ensino, as palavras do cotidiano dos estudantes, pois a escrita precisa fazer parte de suas vidas, ter um destinatário, um conteúdo um motivo, tem de se apresentar com significado para sua vida pessoal e escolar.

O Professor pesquisado enfrentou alguns desafios significantes com relação aos estudantes, tais como: concentração na atividade, irritabilidade com o som do leitor de tela e ausência de concentração. Ainda, que se trabalhe de forma lúdica com

os estudantes, vem sendo construída uma cultura social que o computador é utilizado apenas para jogos, filmes, desenhos, distração do modo geral e com isso os desafios aumentam ainda mais.

Mesmo que o Professor tenha buscado conduzir o processo de alfabetização com estratégias dinâmicas, contextualizadas, articuladas e com sentido para os estudantes, estes demonstraram desconforto, e então foram necessárias outras estratégias de ensino, recorrendo a jogos de montar, dominó, dentre outros. Conforme bem expressam Anastasiou e Alves (2009, p. 77) sobre o assunto: “É por meio das estratégias que se aplicam ou se exploram meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo [...]devendo considerar o movimento, as forças, o organismo em atividade”.

Contudo, é fundamental levar em consideração o conhecimento dos estudantes, com seu modo de agir, de ser, de estar, para assim fazer a escolha da estratégia de ensino, que possam dar a todos a igualdade de oportunidades. Cada estudante com suas diferenças particulares e sua forma de apropriação do conhecimento vai dando pistas ao Professor, que, ao percebê-las, pode mudar a estratégia de ensino, pois acolhe as diferenças e as igualdades pensando no discente como sujeito de direitos de aprender da maneira possível.

A preocupação com o grupo de estudantes na fase de alfabetização, cujo *feedback* é essencial, exigiu do Professor a busca de outras estratégias de ensino, que foram pautadas pela solidariedade, colaboração e pelo compartilhamento do processo educativo com todos os alunos, primando pelas oportunidades de possibilidades.

Ainda, retomando a mudança da estratégia de ensino com material impresso para produção da escrita com os estudantes da alfabetização, saliento que o Professor demonstrou que, apesar de não ter realizado uma escolha condizente com o grupo, ele soube flexibilizar e apresentar outras estratégias, ou seja, além do programa do DOSVOX, também foi protagonista por meio da escuta sensível quando lhe foi solicitado para brincar com os jogos de encaixe. Foi então que ecoou um som forte, como se fosse único, dizendo: “*quero montar uma ‘torre’*”. Imediatamente todos se deslocaram para o tatame emborrachado⁴⁹, e iniciava-se mais um desafio. Como

⁴⁹ “O tatame emborrachado é feito de EVA (material plástico, macio e emborrachado), responsável por absorver impactos de quedas, arremessos ou golpes. O tatame emborrachado é fundamental para a prática segura de lutas, pois evita lesões graves e assegura o melhor desenvolvimento do atleta.”

construir uma torre? De que torre os estudantes falavam? Seria possível com aquelas peças? Quero evidenciar que, ao realizar a construção da torre com as peças de encaixe, o estudante desenvolve a imaginação, a criatividade, o repertório, a interação e a solidariedade. É possível perceber em dias diferentes, através das imagens a seguir a interação do estudante ao se envolver com as peças de montar sob as orientações do Professor.

Figura 26 - Atividades de estudantes da alfabetização com jogos de encaixe



Fonte: Da pesquisadora (2022).

É necessário saber selecionar a estratégia que atenda às necessidades de cada um, já que na SRM é fundamental que as habilidades sejam desenvolvidas de maneira diferenciada, mormente com a intencionalidade naquilo que se deseja que os estudantes aprendam.

Identifica-se claramente que, além de buscar atender a cada um de maneira que possibilite novas vivências, que explorem os espaços educativos, que estejam atentos a tudo ao seu redor, necessita-se ter empatia para entender cada um dos estudantes, em cada tempo e espaço como se apresentam nos atendimentos.

Adiante, apresentarei os recursos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais, aos quais o Professor recorreu para desenvolver as estratégias de

ensino com os estudantes. Conforme fala do Professor pesquisado, os materiais disponíveis são acessíveis para os estudantes, porém ressalta que, para ele com deficiência visual, a sala possui poucos materiais. Justifica-se que apesar de termos ciência que na SRM é necessário que os materiais sejam acessíveis, a escola disponibilizou também outros materiais que já faziam parte do acervo pedagógico para complementá-la.

Ainda é necessário que fique claro que o Professor desenvolve sua docência no período vespertino e há um outro Professor que atua na mesma sala no período matutino; portanto, se justifica os materiais não serem em alto relevo, o que caracteriza não acessível ao Professor pesquisado. Apresentarei na figura 27, os materiais disponíveis na sala e no modo em estão disponibilizados, conforme seguem imagens:

Figura 27 - Materiais da SRM de uso coletivo dos professores do AEE



(continuação)

(continuação)



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Percebe-se que parte significativa dos materiais apresentados do acervo pedagógico da Sala de Recursos Multifuncionais são materiais de uso comum a todos os estudantes, independentemente de apresentarem ou não deficiência, pois, com relação a esse ponto, os recursos não fazem diferenciação, mas, sim, a sua intencionalidade no uso. No entanto, há que se dizer que os materiais não se apresentam de maneira que o Professor consiga identificá-los, nem ao menos ler as regras fixadas nas tampas dos jogos, isso porque os materiais não apresentam legenda em Braille ou alto relevo perceptível por meio do tato.

Então me questionei: como fazer uso desses materiais se o Professor não consegue identificá-los? Como seria possível transformá-los em materiais acessíveis ao docente? Há necessidade de uma nova organização de materiais de uso coletivo e de uso do Professor? O que facilitaria a docência deste Professor? São estes desafios que muitas vezes são simples e imperceptíveis ao nosso entendimento, mas que geram situações de desconforto e muitas vezes de exclusão do profissional. Apresento, aqui, um destaque com a finalidade de reafirmar as observações que considero relevantes na fala do Professor quando menciona que:

Tenho estudantes com Deficiência Visual, Deficiência Intelectual, Autista e Altas habilidades/superdotação, são inúmeros desafios constantes e que tenho enfrentado todos os dias. Sempre precisamos estar investigando, pesquisando, criando, testando estratégias, porque, às vezes, realizamos uma atividade com determinado estudante e dá certo, e você vai fazer com outro e já não funciona. Ou, às vezes, vai fazer a mesma atividade com o mesmo estudante e já não funciona e já tem de pensar em outra estratégia. É desafiador para qualquer professor e, para mim, tem um desafio maior (PROFESSOR PESQUISADO, 2022m).

Nesse relato, ficou explícito que a situação incomoda e deixa o Professor desconfortável na sala, pois o grupo de estudantes em seu atendimento é diversificados e requer do Professor que sejam escolhidas as estratégias de ensino e os materiais com muita atenção e intencionalidade. Ainda, presenciei os estudantes tendo acesso aos materiais e escolhendo alguns para jogar, construir palavras, fazer sequências de histórias, porém ao entregar na mão do Professor ele não conseguia identificar a sua utilidade. Quando os estudantes faziam a leitura do material, era possível fazer uso deles, mas com aqueles estudantes em processo de alfabetização a situação se tornava desconfortável e delicada para o Professor, pois foi necessário recorrer a outro material, uma vez que não tinha outra pessoa que pudesse auxiliá-lo. Vale destacar que os materiais que pertencem a sala de recursos multifuncionais, são para serem utilizados com todos os estudantes das diferentes deficiências, porém existe as particularidades conforme as necessidades de cada um deles, e em muitas situações faz-se necessário que sejam produzidos materiais específicos para determinados atendimentos. Com relação aos materiais disponibilizados entendemos que deveria atender também as necessidades do professor e que precisava estar identificado através do sistema Braille, pois não é culpa dele não ter estes materiais, mas sim muitas vezes pela falta de recursos financeiros da escola e em outras ocasiões por não dialogarem com os pares a respeito do que realmente necessitam para exercer a docência.

Ao buscarmos entender os desafios com relação aos materiais dispostos para o Professor pesquisado, ficou constatado que a Sala de Recursos Multifuncionais é do tipo I⁵⁰, conforme Programa do Ministério da Educação através de Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007 onde institui o Programa de Implantação de salas de Recursos Multifuncionais, porém na escola somente recebeu todos os equipamentos contemplado no ano de 2009. Por não ter estudantes com deficiência visual ou baixa visão a escola não recebeu os materiais da SRM tipo II⁵¹, mas o destaque é para a

⁵⁰ As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colméia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico. (BRASIL, 2010)

⁵¹ As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis. (BRASIL, 2010)

situação atual, pois não tínhamos no quadro de profissionais nenhum professor com deficiência visual que estivesse atuando em sala de aula, portanto a escola ao receber este profissional tentou minimizar os desafios. Há que se destacar que há necessidade de melhorar a comunicação e o acompanhamento entre a equipe gestora e Professor, assim potencializa as iniciativas e estreita a distância, fortalecendo o planejamento e aquisição dos materiais necessários para exercer sua docência.

Com relação à minha participação como pesquisadora e colaboradora, contribuí diretamente com o Professor na leitura das regras dos jogos e dialogamos sobre qual seria o objetivo de cada jogo, criamos em parceria algumas estratégias de ensino com os materiais já existentes na sala, buscamos de maneira compartilhada alinhar os materiais disponíveis em um espaço específico ao professor, assim ampliando possibilidades de utilização dos jogos com os estudantes.

Porém quando o Professor estava em sua docência solitária, ele recorria aos estudantes ou para alguém que estivesse passando pela frente da sala, para ter certeza de estar com o material certo em mãos. Em dias de planejamento ou reuniões o professor pesquisado solicitava ajuda para sua colega que atuava no período matutino na sala de recursos multifuncionais, assim minimizava os desafios. O manusear dos materiais é fundamental para o Professor, pois o sentido, e em especial o tato, é necessário para identificação dos materiais a serem utilizados durante os atendimentos.

Com relação aos materiais acessíveis, Silva (2017) salienta que é interessante se compreender a importância e como funcionam os sentidos remanescentes: o tato, a audição, o olfato e o paladar como fornecedores do conhecimento, nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual e com baixa visão. É nesse sentido que precisamos entender que os materiais disponíveis não contribuem, muitas vezes, para a docência do Professor com deficiência visual, pois ele não consegue sentir e absorver a potencialidade de cada material disponível.

Silva (2017, p. 29) nos esclarece quanto ao sentido do tato:

O tato é o sentido que oferece ao cérebro os mais variados tipos de informação procedentes do meio externo e interno, em razão dos receptores próprios desse sentido se distribuírem ao longo de toda superfície cutânea e estarem ligados às vias nervosas correspondentes, para enviar ao córtex cerebral uma ampla gama de informações codificadas. Logo, a pele que reveste o nosso corpo não tem apenas a função de proteger-nos do frio, do calor, do meio externo, mas também a de nos fazer comunicar como nosso cérebro.

A autora destaca a necessidade de cautela com relação ao processo de

aprendizagem da pessoa com deficiência visual, no sentido de as oportunidades serem com qualidade e zelo, uma vez que os sentidos estão ativos para conhecer e absorver determinada informação; portanto, é preciso que o professor tenha este contato, pois favorece o reconhecimento e percepção quanto à utilização desses objetos disponíveis para sua docência (SILVA, 2017).

É importante entendermos que para a pessoa com deficiência visual e mesmo para qualquer pessoa, que tem um canal sensorial que não está íntegro, é possível eleger outros canais que sejam íntegros, trabalhando-os na constante relação com os outros sentidos e com as condições materiais que se tornem possível exitosa tal compreensão. Com base em Vygotski (1997), a falta de visão não condiz de forma automática ao desenvolvimento da audição como substituto de outro órgão, mas às dificuldades impostas pela cegueira, levando a maior desenvolvimento de determinadas superestruturas psicológicas no cego, dentre elas a memória, a atenção e as habilidades comunicativas.

É preciso entender que a pessoa com deficiência visual desenvolve outros sentidos buscando adaptação a esta condição. Não é uma substituição e nem superação, é uma dedicação a desenvolver outros sentidos, adaptando-se ao contexto de sua vida pessoal e profissional, independente da deficiência, todos podemos desenvolver os demais sentidos, seja ela a audição, o tato, o olfato, a memória, dentre outros. Ainda Vygotski (1997, p. 74) afirma que “[...] a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força”. Buscando deixar mais compreensível, a cegueira não é apenas falta de visão, mas uma reorganização de todas as forças do sujeito, que cria uma formação particular, criadora e orgânica, que faz parte de sua natureza para, assim, conduzir sua trajetória de vida.

Essa reorganização que o autor menciona busca esclarecer que, ainda nos dias de hoje, muitas pessoas continuam acreditando que devido à perda da visão ouvem mais do que os videntes. Precisamos entender as diferenças de cada sujeito, a sua identidade, sua personalidade, suas particularidades que fazem com que cada um se posicione como cidadão e sujeito histórico. Para tanto, precisamos ter um olhar mais sensível, solidário e carinhoso para o processo de inclusão das pessoas com deficiência. Com relação à diferença, Silva (2000, p. 100-101) defende:

A diferença [vem] do múltiplo, e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo,

é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

Portanto, diante do exposto, devemos nos atentar a essas diferenças e aos recursos disponibilizados para o professor pesquisado engendrar suas estratégias de ensino sempre pautadas na necessidade de cada estudante e, em vista disso, os materiais devem ser acessíveis a todos os alunos e também ao docente. Com relação à acessibilidade do Professor pesquisado, apresento materiais já disponíveis na SRM, que são potentes para utilização em seus atendimentos, uma vez que foram confeccionados em alto relevo e em Braille, específicos para pessoas com deficiência visual, mas que podem ser utilizados com outros estudantes, conforme a intencionalidade depositada no material. Os materiais pedagógicos disponibilizados com legenda no sistema Braille serão apresentados a seguir através das imagens da Figura 28 que segue:

Figura 28 - Materiais da Sala de Recursos Multifuncionais em Braille na área da linguagem



Fonte: Da pesquisadora (2022)

Além da área da linguagem, a Sala possui outros materiais como o dominó e o jogo de damas-trilha, que são todos com legenda e acessíveis ao professor e a estudantes com DV, uma vez que o jogo de trilha possui seus botões em velcro, para facilitar permanência no local definido, e emitir um som que indica onde foi retirado.

Figura 29 - Materiais da Sala de Recursos Multifuncionais em Braille – área dos jogos



Fonte: Da pesquisadora (2022).

A seguir, os materiais na área da matemática que estão disponíveis na sala de recursos multifuncionais e que contem com legenda em Braille, oportunizando acessibilidade ao professor para sua utilização com os estudantes.

Figura 30 - Materiais da Sala de Recursos Multifuncionais em Braille na área da matemática



Fonte: Da pesquisadora (2022)

Quanto às opções de se trabalhar com materiais que possam explorar a sensibilidade tátil, existem algumas opções que o professor recorre a elas, para uso com todos os estudantes, conforme a Figura 31 que segue:

Figura 31 - Materiais da Sala de Recursos Multifuncionais em Braille na área da sensibilidade



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Os materiais utilizados para desenvolver as percepções táteis ficam disponibilizados na Sala de Recursos Multifuncionais, porém é comum que sejam utilizados por outros estudantes que não tenham deficiência visual, pois além de provocativas são desafiadores no sentido de ter de recorrer ao contato das mãos ao tocarem nas peças para identificá-las. Mesmo que eles usam a visão como primeiro sentido, o professor solicita o toque antes do jogo, e isso requer atenção e percepção. Na imagem podemos observar como os materiais apresentam diversas possibilidades de utilização.

Figura 32 - Materiais da Sala de Recursos Multifuncionais em Braille na área da percepção tátil



Fonte: Da pesquisadora (2022).

A Sala de Recursos Multifuncionais tem disponível uma impressora em Braille, que auxilia consideravelmente o Professor pesquisado quando ele a utiliza na produção de atividades que serão utilizadas pela estudante com deficiência visual na sala de aula, contribuindo, assim, com a professora, para que possa contemplar componentes curriculares.

Na Figura 33, podemos visualizar a impressora que auxilia tanto o Professor na Sala de Recursos Multifuncionais como a professora da sala de aula atendendo a estudante com DV.

Figura 33 - Impressora em Braille



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Cabe destacar que esses materiais são potentes para atendimento a estudantes com deficiência visual. Além do mais, o Professor recorre a esses materiais para trabalhar também com os outros estudantes com deficiência intelectual e com Transtorno de Espectro Autista (TEA). Entretanto, o maior dos desafios surge quando os estudantes buscam os materiais nas prateleiras e não há como orientá-los, por não possibilitarem leitura tátil. Nesse aspecto, verifiquei por meio desta pesquisa ser essencial um(a) colaborador(a) para auxiliar o Professor e os alunos nessas demandas, em particular ao se referir aos estudantes da etapa de alfabetização. Precisa-se entender que a inclusão é de/para TODOS: estudantes, familiares, servidores administrativos e, neste intento, o Professor com deficiência visual.

O que podemos fazer para melhorar as condições do Professor? Será que somente o Professor com deficiência visual necessita ser incluso? Será que outros

profissionais em determinados momentos também não se sentem incomodados, insatisfeitos e inquietos com sua docência? Estes questionamentos fizeram parte dos momentos de observações e entrevistas desta pesquisadora com o Professor pesquisado, sendo que acredito que há de se repensar a formação continuada dos profissionais da educação na busca de acolher também as suas necessidades.

A seguir a reflexão sobre a importância de ter um(a) colaborador(a) na Sala de Recursos Multifuncionais, para minimizar os desafios encontrados pelo Professor ao dar atendimento aos estudantes com deficiência.

4.2 Desafios do Professor do AEE sem a presença de um(a) colaborador(a)

Atuar na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) não constitui tarefa simples, pois requer muitos desprendimentos, uma (des)construção e (re)construção de novas concepções, de novos conhecimentos e muitos estudos para entender cada apresentadas pelos estudantes. Por conseguinte, conforme mencionam Anastasiou e Alves (2009), o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, no sentido de estudar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para os estudantes se apropriarem do conhecimento.

É saudável destacar a importância de o docente propor ações:

[...] aos estudantes que os desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais, a fim de despertá-las, exercitá-las, construí-las, flexibilizá-las pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção das sínteses, sempre vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação” (ANATASIOU; ALVES, 2019, p.76).

Portanto, para as estratégias de ensino serem provocativas, desafiadoras e atender às características de cada estudante, é essencial que o Professor com deficiência visual possa ter uma pessoa como “colaborador⁵²”, de suas necessidades relacionadas aos estudantes em processo de alfabetização e aos materiais não acessíveis. O Professor considera que, se ao seu lado estivesse um outro profissional cooperando com ele em sala, com certeza a dinâmica dos atendimentos, das estratégias seria ampliada, e com certeza influenciaria no desenvolvimento e no

⁵² Vamos utilizar esta denominação “colaborador”, pois foi mencionado pelo professor quando se referiu aos seus desafios na docência. Refere-se a quem colabora ou quem ajuda outrem em suas funções; um assistente, assessor, adjunto, ajudante, auxiliar, auxiliador, cooperador

aprendizado dos estudantes. Assim ele teria uma pessoa com quem poderia dialogar sobre os potenciais dos materiais, realizar as leituras dos materiais que não estão em Braille, interagir com os estudantes quanto à realização das atividades que exijam uma interferência na produção escrita, bem como nos momentos de planejamento individual, na busca de escolher as estratégias a serem utilizadas e os materiais disponíveis na sala. Não me reporto aqui ao fato de um(a) colaborador(a) que atue como professor(a), mas, sim, como um(a) servidor(a) de nível técnico – Ensino Médio –, que o auxiliará na organização, sistematização dos materiais e outros eventos que necessitem da sua ajuda. Quando pensamos que uma escola se diferencia de outra pela oferta da qualidade de ensino, logo nos lembramos das ações que permeiam todo o processo escolar, entre elas a capacidade de envolver os estudantes na aprendizagem de maneira significativa para sua vida, e capacidade humanística, quando entende que os componentes curriculares são meios, e não fins, para conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam, ter a família como parceiros diretos da formação dos estudantes. Conforme Mantoan (2011, p. 6) define: “a qualidade de ensino a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento”.

A autora nos chama para uma reflexão na qual o professor, para ofertar um ensino de qualidade aos estudantes, necessita de condições que devem ser oportunizadas pela escola, por intermédio das instituições superiores da educação. Assim, nestas redes de saberes as ações educativas trilham o caminho da solidariedade, da colaboração, do compartilhamento do processo educativo, das vivências exitosas e outras não, dos sentimentos de empatia com todos que estão direta e indiretamente envolvidos (MANTOAN, 2011).

Quando paramos para observar o outro, professor, estudantes, coordenadores, gestores, filhos e familiares, geralmente apresentamos algumas hipóteses sobre fatos, situações ou circunstâncias relativas ao trabalho a ser desenvolvido, sua prática pedagógica, seu modo de perceber o outro, o ensino e a aprendizagem de cada estudantes, sua rotina escolar e sua vida em família. Porém, ao vivenciar essas situações ou inquietações que o Professor destacou como desafiadoras, conseguimos adentrar na problemática e nos colocar no seu lugar. Esta empatia é fundamental para nossa vida pessoal e profissional. Senti na “pele” o drama pelo qual o Professor passou quando foi abordado pelos estudantes que estavam com materiais em mãos,

mas o Professor não sabia como proceder, pois os estudantes ainda não estão fluentes na leitura.

Foi possível perceber, na fala do Professor, sua angústia e sua docência solitária, ao mencionar o procedimento que adota nessas situações:

[...] às vezes, eu até consigo chamar alguém como as professoras em readaptação, coordenadora, ou até mesmo quem está passando perto da porta da sala eu faço abordagem. Eu fico com o material em mãos e pergunto que jogo é aquele, como que se joga, com quantas pessoas e se tiver as orientações no verso da caixa, peço para eles lerem com calma uma única vez. Aí já faço o registro mental, porque, pra mim, não é acessível, é impossível usá-los sem ajuda (PROFESSOR PESQUISADO 2022n).

Às vezes nos perguntamos qual é realmente o nosso papel como professor? Por que deixamos passar essas situações com o outro, sem buscar minimizá-las, estender a mão ao colega de profissão, com atitudes simples, colaborativas e de reconhecimento profissional? Nesses prospectos vale buscar entender que os materiais podem ser usados com outros estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais; porém, para o Professor com Deficiência Visual, é quase inacessível, pois não existem vestígios que lhe proporcionem informações do material; portanto, mostram-se de difícil utilização, a não ser com auxílio de um colaborador. Na imagem 34 apresentamos os materiais que já estão identificados com marcador permanente que pertencia outro programa educacional, tal como o “Mais educação”, e outros como nome do jogo, data de aquisição e nome da escola, mas nenhum deles apresentam com legenda em sistema Braille.

Figura 34 - Materiais que necessitam de um(a) colaborador(a)



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Apesar de não existir legislação de suporte a essas questões, a Lei nº 13.146,

de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), na Seção III - Da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho, esclarece:

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho (BRASIL, 2015, texto digital).

E ressalta, no parágrafo único, inciso II, diretrizes para que haja disposição de igualdade de oportunidades no trabalho quando menciona que:

Art. 37. [...].

Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes: [...].

II - Provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho; [...]. (BRASIL, 2015, texto digital).

Buscar entender o que significa agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho abre reflexões sobre as possibilidades de o Professor com deficiência visual ter um colaborador, um auxílio, um suporte para que possa exercer sua profissão com igualdade de oportunidade e condições como os outros profissionais, no manuseio dos materiais, potencializando-os e enriquecendo suas estratégias de ensino com cada estudante do AEE na escola. No Estado de Mato Grosso, não há legislação de suporte ao que preconiza a efetivação da Lei nº 13.146/2015, no que concerne a agente facilitador, que poderia apresentar outra nomenclatura, porém, ainda não avançamos em relação a este ponto.

Segundo a Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 13, “para atuar no atendimento, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na Educação Especial” (BRASIL, 2009, texto digital). Destaca-se que este profissional possui atribuições inerentes a esta função, as quais partem do princípio de atendimento complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Com relação às atribuições do professor de AEE, são necessários momentos para esclarecimentos à comunidade escolar, que possam ser contínuos durante todo o calendário letivo e civil, evitando alguns comentários desnecessários ou mal interpretados com relação à SRM. Como sugestão de esclarecimento, de divulgação

das práticas desenvolvidas pelo AEE, apontamos as palestras, reuniões pontuais com perguntas disparadoras, em momentos de planejamentos coletivos, nas formações continuadas dos professores e nos momentos culturais e científicos que ocorrem na escola.

Esses apontamentos sugeridos vêm ao encontro dos desafios apresentados pelo Professor nesta pesquisa, e que irão fortalecer o trabalho do Professor que está sendo desenvolvido no AEE. As funções que orientam o trabalho no AEE são seguidamente retomadas por meio de literaturas, pois se sabe que o profissional que atua na SRM necessita estar em constante formação, se atualizar, pois cada estudante tem suas particularidades, apesar da grande maioria da turma do AEE apresentar TEA. Com isso é primordial estar em constante busca de oportunizar situações de aprendizagens e que promovam o aprendizado nas atividades escolares com o uso de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Nesse sentido, o Professor enfatiza:

[...] a compreensão de alguns professores e familiares não acontece, e, portanto, ocorrem muitas vezes desgaste pessoal, profissional, devido à falta de compreensão e empatia daquilo que está prescrito em documento legais. Porque a Sala de Recursos Multifuncionais não é uma sala de reforço escolar, mas é um espaço de oportunidades, de extrapolar as oportunidades, de sentir, agir, reconhecer-se, comunicar-se com os outros e assim ir desenvolvendo as habilidades. Eu estudo muito, busco materiais diferentes, troco experiências com outros professores para melhorar cada dia mais (PROFESSOR PESQUISADO, 2022o).

E são esses espaços que dão potencialidades ao ensino, que dão força e energia para os estudantes se descobrirem, de terem criatividade de identificar suas habilidades. Os professores são como os guardiões dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, e precisam também apoiar os pais e colegas de profissão nas suas dificuldades de compreender as limitações de cada um, e nesta caminhada vamos permeando a inclusão, a qualidade e a realidade emergente.

De certa forma, a qualidade do ensino que buscamos ofertar pressupõe o atendimento indiscriminado a todos, numa perspectiva de mitigar as formas de segregação e discriminação existentes na escola, com o compromisso de garantir uma educação de qualidade para/com todos, conforme reforça Mantoan (2015, p. 12):

O caminho de uma escola aberta para todos é o que se vislumbra atualmente com a institucionalização e a expansão de políticas públicas educacionais que superam a segregação e a discriminação e assumem o compromisso com a identificação e a eliminação das diversas barreiras à inclusão.

Por sua vez, Werneck (1999, p. 23) corrobora com as ideias quando menciona

que: “[...] uma sociedade inclusiva é aquela capaz de contemplar, sempre, todas as condições humanas, encontrando meios para que cada cidadão, do mais privilegiado ao mais comprometido, exerça o direito de contribuir com seu melhor talento para o bem comum”.

Tanto Mantoan (2015) quanto Werneck (1999) nos chamam a atenção para como de fato está acontecendo no chão da fábrica a escola inclusiva, qual a visão que os gestores e professores demonstram através de suas ações pedagógicas, das organizações, empreendimentos na infraestrutura? A escola de hoje está conseguindo enfrentar seus desafios? É possível que muitos discursos deixem transparecer que estão atendendo a todos, mas de que todos estamos falando? Dos estudantes que têm deficiência, que têm dificuldades? É fundamental que possamos refletir sobre os diferentes existentes dentro deste “TODOS”. Colaborando com a reflexão, Mantoan (2007) esclarece que a escola deve passar por uma transformação que não seja apenas uma mera exigência de inclusão, mas encarando como um compromisso, tendo como consequência a inclusão de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem. Encarar estes desafios é vivenciar experiências diversas no fazer pedagógico, é dar significância de suas práticas no dia a dia, nas lutas constantes, nas rodas de conversa, nas formações continuadas e muitas vezes na docência solitária. É querer estar em uma escola sem ter preferências ou sonhos do tipo ou nível de estudantes. Há que se destacar que é por meio das diferenças que buscamos mudar nosso modo de ser, de estar, de perceber condições e necessidades de cada um. Não é fácil ensinar nas diferenças.

Mantoan (2007) ainda ressalta que ensinar atendendo às diferenças não significa mudar a maneira de ensinar os estudantes com deficiência, mas, sim, de refletir sobre sua prática e adotar uma nova proposta pedagógica integradora, que possa atender a todos. Isso evidentemente dependerá de uma desconstrução de estudantes passivos para inseri-los num protagonismo de sua própria trajetória educacional.

Ainda que muitas pessoas utilizam de maneira trivial a palavra “inclusão” na sociedade em geral e em particular nas escolas, o Professor pesquisado nos provoca ao remetermos a seguinte fala quanto à utilização do termo inclusão:

A escola acredita que inclusão ocorre somente na Sala de Recursos Multifuncionais. Todos os estudantes têm suas limitações, por exemplo, uns são ótimos em língua portuguesa, outros em matemática e ainda aqueles que estão com grandes dificuldades nas duas! E aí como dirigimos a nossa fala a estes estudantes? Nós precisamos entender que cada um tem suas

habilidades, e temos de proporcionar o desenvolvimento de outras. Eu, por exemplo, (risos), percebo que a escola não é inclusiva para todos, me sinto em muitos momentos fora desta inclusão. Às vezes sinto pouca interação com os colegas, falta de acessibilidade de comunicação, de materiais, de mobilidade, de identificação dos espaços escolares Então, como podemos mudar o que está posto? Tem de ser iniciando por mim, por você, pelos gestores e assim sucessivamente (PROFESSOR PESQUISADO, 2022p).

Como não identificar por intermédio do confidenciário do Professor suas angústias, seus desejos e desafios constantes? O que podemos fazer para melhorar as condições do Professor levando em consideração os desafios apresentados?

Acredita-se que os profissionais que se propõem ao desafio de atuar como professores de AEE buscam como propósito de vida pessoal e profissional condições para o atendimento diferenciado, para que não se estabeleça o atrelamento da matriz estrutural, fragmentadas, e tampouco a deficiência de cada estudante. O profissional do AEE, de modo geral, têm características que contemplam um olhar e uma escuta sensível⁵³, que pensam nos estudantes com deficiência numa perspectiva de construtores de sua própria história, sendo protagonistas de suas vivências e trilhando um caminho para um futuro de autonomia e independência da escolarização e da sua vida diária.

Considero oportuno dissertar nesta pesquisa que foi possível participar direta e indiretamente dos atendimentos que o Professor realizou com os estudantes. Suas práticas pedagógicas e experiências de vida no desempenho Professor da Sala de Recursos Multifuncionais foi um dos pontos altos nesta pesquisa, trouxe à margem das reflexões as condições de trabalho ofertados como profissional da Educação, bem como ressaltar as suas potencialidades, apesar de contar com a ausência de um(a) colaborador(a). Volto a destacar que não estamos, neste momento, questionando o aspecto profissional do Professor, mas os motivos expostos com relação a materiais acessíveis para o processo de alfabetização. Há que se evidenciar que os avanços apresentados no desenvolvimento das atividades são de uma criatividade impressionante para qualquer que seja o profissional.

Na fala do Professor ficou enfatizada a alegria e o desprendimento quanto a sua atuação na docência:

Busco trazer para sala o que eu gostei quando estudava. Então penso que se os estudantes têm determinada dúvida ou dificuldade, eu pesquiso e

⁵³ “A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos de mitos (ou a ‘existencialidade interna’, na minha linguagem)” (BARBIER, 2004, p. 94).

retomo, para que eles possam vivenciar estas situações nas práticas. Vou pro pátio, visito as salas de aula com eles, conversamos com outros estudantes maiores ou menores. Porque penso que cada dia podemos melhorar nossa prática e ir reduzindo estes problemas. Mas os desafios nunca irão acabar. Porque nós somos sujeitos em transformações. Isso que é bom, porque significa que precisamos estar em constante formação e melhorar nosso conhecimento com relação a como os estudantes aprendem e o que precisam aprender de fato (PROFESSOR PESQUISADO, 2022q).

Independentemente das circunstâncias e desafios apresentados, o Professor pesquisado, com relação a sua docência, atribuiu emoções naquilo que foi planejado e desenvolvido em sala. Foi gratificante observar e presenciar sua atuação de empatia, colaboração e solidariedade, demonstradas por meio dos sorrisos e gargalhadas já apresentados nesta dissertação, durante os atendimentos, que é possível sim deleitar-se apesar dos entraves e condições que são expostas. E, nesse aspecto, o Professor foi um excelente mestre nas suas proposições, demonstrando que não existem barreiras quando se tem intencionalidade pedagógica naquilo que se propõe para e com os estudantes.

A busca constante por respostas às preocupações do “chão de fábrica” desloca-se do patamar dos desafios e insere-se na insistência pela busca na melhoria das condições do profissional, conforme a imagem que segue:

Figura 35 - O Professor pesquisado em sua formação individual



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Para concluir este capítulo e responder ao objetivo a que ele se propôs, posso dizer que durante todos os registros feitos e das suas falas nas entrevistas realizadas,

o Professor pesquisado sempre buscou estabelecer uma relação mais profícua com os estudantes, na posição de auxiliá-los a se encontrarem, se organizarem e gerirem o saber, guiando – mas não modelando – os espíritos, com firmeza quanto aos valores necessários que devem orientá-los em suas vidas.

Assim, este capítulo nos remete às possibilidades do professor nos enfrentamentos dos desafios cotidianos, e, portanto, há que se considerar a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interações, pois a escola não deve estabelecer limites à inserção de estudantes com/sem deficiência, nos espaços escolares, nas vivências devido a algumas situações pontuais. Contudo, isso necessita beneficiar a todos os estudantes, bem como os servidores e professores, igualdade de oportunidade durante permanência na escola.

Acredito que com esses apontamentos consegui responder ao segundo objetivo desta pesquisa quanto a verificar os desafios do Professor com deficiência visual para ensinar os estudantes com deficiência, sendo que a seguir abordarei sobre planejamento e plasticidade na docência, indissociáveis ao profissional da educação.

5 O PLANEJAMENTO E A PLASTICIDADE NA DOCÊNCIA

Este quinto capítulo desta dissertação – “O planejamento e a plasticidade na docência” – contempla o objetivo específico que busca investigar como o Professor com deficiência visual realiza o planejamento das suas aulas e qual a forma de registro desses documentos. Esse planejamento lhe proporcionou organizar suas estratégias de ensino, suas atividades com os estudantes com deficiências numa proposição docente reflexiva. O Professor pesquisado denota um olhar inclinado para cada estudante em atendê-los conforme o que surge durante os atendimentos, as habilidades propostas no currículo da escola, bem como o que considera ser essencial para seu aprendizado e para sua vida, assim possibilitando que seja recorrido em determinados momentos a um planejamento emergente. Neste intento, busco conhecer como o Professor acolhe e transita nesses momentos diversos que surgem durante seus atendimentos, nas relações com os familiares e/ou responsáveis, pelos outros estudantes, com a escuta atenta como alavanca no processo pedagógico, que se baseia nos movimentos de vida diária autônoma, na aprendizagem como constituição de suas vivências, no desenvolvimento das habilidades e competências, individuais e coletivas, e da escola como recinto de relações e de experimentações pedagógicas.

De acordo com o Professor pesquisado, o seu planejamento da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) apresenta-se com alguns diferenciais em sua estrutura e organização, por ser construído individualmente para cada um dos estudantes, independentemente de apresentarem laudos médicos (diagnóstico clínico) com a mesma deficiência. Cada rede de ensino tem a liberdade de adequar seu planejamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como parâmetro as legislações vigentes federais e em especial a da Secretaria de Estado

de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Quanto ao planejamento da Sala de Recursos Multifuncionais, ele recebe a denominação de projeto/plano de Atendimento Educacional Especializado – AEE⁵⁴, por ser individual e trazer em seu corpo textual as estratégias de ensino voltadas às particularidades de cada estudante. O plano de AEE é um documento que norteia a prática docente, sendo que a sua estrutura básica é disponibilizada pela Ministério da Educação/MEC (BRASIL, 2010) e da Secretaria da Educação Especial para entendermos como é sua organização. Com relação ao plano de AEE, o Professor pesquisado faz seu relato a seguir:

Esse documento é imprescindível para realizar os atendimentos dos estudantes, por que eles são mais flexíveis, com mais opções de registros detalhados de diversas situações, e me possibilitam a incorporação constante de estratégias de ensino conforme a realidade cotidiana; ainda me permitem estabelecer detalhadamente os recursos materiais e humanos que me ajudam a secundar o entendimento das deficiências e a melhoria dos atendimentos (PROFESSOR PESQUISADO 2022r).

Os documentos que norteiam a docência do Professor pesquisado, que se nomeia por plano de AEE, não é rígido, nem engessado e nem inflexível quanto a sua estrutura organizacional, pois possibilita que o documento receba alterações de complementação, assim podendo ser acrescentados no plano outros apontamentos que irão contribuir para que se estabeleçam de maneira mais clara, objetiva e com maiores possibilidades nos atendimentos.

Na fala do Professor pesquisado é perceptível a sua preocupação com o planejamento, as possíveis adequações conforme cada realidade e necessidades apresentadas pelos estudantes. Aponto como particularidade uma das observações que presenciei quando o Professor inseriu a musicalização por meio do cântico do som do violão para apresentar à estudante com deficiência visual os seus respectivos pontos em Braille, que compõem cada letra do alfabeto. Criou-se um momento de descontração entre o Professor e a estudante, como se fosse a retomada da fase da juventude dele, em que, ainda sem frequentar bancos escolares, e otimizando seu tempo e suas habilidades, buscava seus primeiros sons nos acordes do violão.

Ele acredita que suas experiências de vida refletiram e ainda refletem diretamente na sua docência com os alunos, pois a ausência de oportunidades de frequentar a escola no período certo, bem como as dificuldades enfrentadas na escola, pelos professores e por ele mesmo, fazem parte de seu repertório de vida, e

⁵⁴ “Ações desenvolvidas para atender as necessidades do aluno, específicas do AEE para este possa ter acesso ao ambiente e a conhecimentos escolares de forma a garantir com autonomia o acesso, a permanência e a participação dele na escola” (BRASIL, 2010, p. 46).

essas experiências potencializam a formação de uma docência que buscou fazer diferença na vida de cada um dos estudantes. Essas experiências ainda vivas na memória do Professor trazem à margem as suas escolhas, por oportunidades diferenciadas e potencializadoras de vivências, de produções, de entendimento do que cada uma precisa em cada etapa da escolaridade.

Ainda é importante que se entenda que na Sala de Recursos Multifuncionais o Professor pesquisado realiza, dentre outras funções, a de realização de estudos de casos, com todos os estudantes do AEE logo no início do ano letivo, bem como quando solicitado pela equipe gestora a qualquer época do ano, para realizá-lo com outros estudantes da escola.

Com relação aos estudos de casos realizados pelo Professor do AEE, consistem em momentos durante os quais o docente realiza investigação com os estudantes da turma de AEE (com diagnóstico médico – laudos) ao qual ele atende, por meio da avaliação pedagógica diferencial⁵⁵, para conhecer as necessidades e potencialidade de cada um e, assim, poder construir seu projeto de aula com maior riqueza de detalhes e intencionalidade pontuais. Os procedimentos adotados para estudo de caso com relação aos demais estudantes indicados pelos professores da sala de aula, por apresentarem dificuldades acentuadas na aprendizagem, são realizados conforme o que estabelece a Resolução Normativa 01/2012/CEE/MT, em seu Art. 5º, quando menciona: “para a identificação das necessidades educacionais especiais do aluno, as decisões quanto ao atendimento necessário cabe à equipe técnica da unidade escolar, que procederá à sua avaliação pedagógica, com a colaboração da família”.

Nesses procedimentos é essencial que todos possam dialogar sobre o que cada estudante apresentou na avaliação pedagógica diferencial; assim, as considerações apresentadas pelo Professor do AEE são necessárias e importantes para que, juntos, os docentes possam analisar e fazer os devidos encaminhamentos conforme parágrafo 2º do Art. 5º da Resolução Normativa anterior:

Art. 5º. [...].

§ 2º. Havendo dúvida na avaliação realizada pela escola, em relação à necessidade de atendimento educacional especializado, esta deverá solicitar orientação da Gerência de Educação Especial – SEDUC-MT, com interveniência de equipe multiprofissional e/ou órgãos afins, das Secretarias Municipais (MATO GROSSO, 2012, texto digital).

⁵⁵ “Relativo à diferença. Que indica diferença. Que diferencia” (DICIONÁRIO Online de Português, disponível em: <https://www.dicio.com.br/diferencial/>). Na prática, significa fazer uma avaliação pedagógica com olhar voltado às diferenças de cada estudante.

As etapas desse estudo requerem um conjunto de ações pautadas, inicialmente, em diálogo com os professores dos estudantes, com a coordenadora pedagógica, com os pais ou responsáveis e, por último, com os estudantes, para a investigação das possibilidades de tais apontamentos. São momentos de reflexões, embasamento teórico, pesquisa e clarificação dos fatos observados, diálogos proferidos com todos os envolvidos, buscando uma alternância de possibilidades. Os educandos com dificuldades de aprendizagem, que não se caracterizam como estudantes com indicativos para serem atendidos na turma do AEE, são encaminhados para a sala de articulação⁵⁶.

Entretanto, outros casos, cujas dificuldades possam se originar além das questões de aprendizagem, o professor orienta os familiares a buscarem respaldo com especialistas da saúde, pois não competem à escola, como instituição de ensino, questões não atinentes ao desenvolvimento das aprendizagens. Portanto, são de fundamental importância as investigações realizadas pelo Professor do AEE, uma vez que, desse modo, é possível contribuir para que a escola possa dar os devidos encaminhamentos e procedimentos auxiliando os professores, os estudantes e os familiares no entendimento do que acontece com o desenvolvimento das aprendizagens dos seus filhos.

Assim, antes de construir o plano de AEE para os atendimentos, o professor realiza a busca ativa de conhecer e entender cada situação dos estudantes, de maneira a compartilhar da responsabilidade de um olhar inclusivo a todos da escola. Nesse sentido, é importante destacar a postura do professor quando demonstra em suas atitudes delicadeza e zelo pelo ato de planejar, buscando através de uma concepção de acolhimento, de empatia e de escuta sensível que existe a possibilidade de maiores êxitos nos objetivos estabelecidos; por conseguinte, as vivências dos estudantes se alargam na perspectiva do experimentar, do pesquisar, do conhecer, pela atmosfera do ambiente mostrar-se propícia. Nesse sentido, Vasconcelos (2000, p. 79) corrobora sobre o conceito claro de planejar: “Planejar é antecipar mentalmente

⁵⁶ “O professor articulador é um profissional habilitado, que investiga o processo de construção do conhecimento do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem. O aluno é encaminhado a esse profissional, depois de esgotadas todas as possibilidades de intervenção (estratégias pedagógicas e didáticas), utilizadas pelo coletivo dos professores do ciclo. Essa ação deve ser desenvolvida no contraturno das aulas em que o aluno estuda, com ações adequadas ao tempo do aluno e pelo tempo que for necessário à superação das dificuldades apresentadas” (MATO GROSSO, Concepções para a Educação Básica, 2010, p. 59).

uma ação ou um conjunto de ações a ser realizada e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”.

Assim, na busca de atender o contexto de cada um dos estudantes, o planejamento apresenta a propriedade de possibilitar ao professor um agir baseado nas necessidades, no desenvolvimento das habilidades e das aprendizagens de cada discente, mediante um saber científico daquilo que se projeta a realizar e no desdobramento dessas ações; ações nas quais o professor demonstrou reconhecer o que os estudantes trouxeram do seu cotidiano, de sua espontaneidade, sua intuição para alicerçar seu planejamento. Neste sentido, quando traz a reflexão do professor que busca familiarizar-se com um tipo de saber das vivências dos alunos, Schön (1992, p. 82) entende que “tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas”.

E foram esses momentos, foi que presenciei o Professor pesquisado buscando esforçadamente construir um planejamento conectado com o caminhar dos estudantes, assim possibilitando entendê-los em seus processos de conhecimento. Com isso, foi possível o Professor interagir com os estudantes e paralelamente ajudá-los a relacionar o conhecimento-na-ação cotidiana com o saber escolar. Este olhar diferente ao cotidiano de cada estudante reforça a docência do Professor pesquisado, baseado nos esclarecimentos de Schön (1992, p. 82):

Esse tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação, que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

O professor busca em seu planejar não só o cumprimento do currículo escolar, mas sim dar atenção a tudo que lhe é confiado, seja individual, seja coletivamente, assim tendo mais condições de construir um plano de AEE que vem ao encontro das dificuldades de cada um dos estudantes. Essa flexibilização no planejar é importante, pois possibilita o fortalecimento das ações pedagógicas do professor, assumindo a preocupação do pensamento dos estudantes; ouvindo-os, e assim percebendo como se desenvolve a sua aprendizagem, cada um com seu ritmo, tempo, habilidades, talento. Nesse sentido, podemos perceber os desafios que o Professor pesquisado encontra em seu planejar:

Muitas vezes, o planejamento não acontece como planejado devido às

circunstâncias de como o estudante se apresenta, pois vem, às vezes com alguma informação de sua vida cotidiana e então precisamos acolher suas inquietações. Outras vezes chega irritado, chateado, sem ter sido medicado e, neste caso, precisamos ter tranquilidade e buscar alternativas para contornar a situação (PROFESSOR PESQUISADO, 2022s).

Como pensar em um planejamento engessado, fechado e fragmentado preocupado apenas com o que está estabelecido nas normas e regras da escola? Sabendo-se que a demanda se apresenta com dificuldades diferenciadas, o Professor pesquisado se volta a articular seu planejamento, suas estratégias de ensino, pensando nessa diversidade que se apresenta desafiadora e compensatória no sentido de deixar muitas vezes o professor confuso na sua docência, e nesta reflexão buscar entender o que se passa na cabeça dos estudantes, ou o que realmente ele necessita aprender.

O planejar torna-se, então, um documento norteador para oportunizar as flexibilizações, adequando-as sempre ao que emerge durante o percurso e as realidades. Assim, o planejamento precisa estar atento a cada situação, a cada grupo ou, ainda, à coletividade das necessidades e às dificuldades de cada estudante. Este contemplar exige reflexão-na-ação do seu olhar com intensidade nas suas escolhas, tanto das estratégias de ensino, como dos recursos materiais e nas trocas contínuas com os colegas professores nos momentos de planejar coletiva ou solitariamente.

Desse modo, falar em planejamento requer uma experiência, que, conforme Larrosa Bondía (2002, p.21), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, pois durante nossa trajetória profissional e pessoal muitas coisas passam em nossas vidas, porém, ao mesmo tempo, percebe-se que quase nada acontece. Na escola se presenciam momentos de discussão, de organização, de articulação de produção de materiais e muitas vezes nada disso acontece na prática, não porque os professores não sabem como aplicá-los, mas, sim, por vários fatores que entrecruzam à docência no chão da escola. Ora pelas condições estruturais, ora pela burocracia escolar, muitos professores demonstram de modo geral estarem confusos. E neste ponto foi possível presenciar de cada um do grupo de professores da escola momentos de reflexão-na-ação, de olhar intrinsecamente para as fragilidades de sua prática, mas que, gradativamente, foram buscando mecanismos de resolução junto com os estudantes, familiares, coordenação pedagógica e com os demais professores.

Essas ponderações são fortalecidas no momento em que o Professor busca construir o planejamento com o que emerge na aula, quando da escuta sensível ou

das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Rinaldi (1999, p.115) enfatiza que o “planejamento é entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem”.

Conforme a autora anterior destaca, o momento de planejar envolve vários aspectos que o professor muitas vezes nem imagina: são momentos de análise, interpretação, pesquisa, troca de ideias, coletividade e empatia na busca por entender as necessidades apresentadas no cotidiano. Nesse sentido, o Professor pesquisado intensifica seu planejamento buscando dar respaldo pedagógico na tratativa das escolhas das estratégias de ensino para e com as reais necessidades dos estudantes, daquilo que foi confidenciado no decorrer de seus atendimentos, nas relações e nas intencionalidades da sua docência. Diante disso, percebe-se que o planejar reconecta-se a algumas reflexões sobre cada intenção dispensada no planejamento, e isso nos reporta às possibilidades de o Professor reconhecer que estudantes têm suas limitações prescritas em laudos médicos apresentados à escola porém não são estes que vão determinar o que deverá ser planejado para e com os estudantes, mas, sim, todo o arcabouço de informações obtidas antes e durante o percurso dos atendimentos, em que o Professor pesquisado recorre à prática da escuta sensível, de acolhimentos, das relações de confiança dos estudantes e dos familiares. Essas interações com os estudantes são oportunas para que se possa construir o plano de AEE, porém também é fundamental que o Professor pesquisado tenha interações fortalecidas com os outros professores da sala de aula buscando envolvimento na troca de informações, debates, sugestões de estratégias de ensino, confecção de materiais pedagógicos, dando suporte para que juntos desenvolvam ações que ajudem no desenvolvimento dos alunos.

Já acerca das interações com os colegas docentes nos momentos de planejamento, o Professor participante desta pesquisa dissertativa destaca:

As interações com os professores, com alguns, até então, têm sido boas e proveitosas. Infelizmente, outros professores ainda não têm aquele olhar de entender que o professor do AEE pode auxiliá-los. Mas, com alguns professores, a gente tem um diálogo bacana. A gente conversa, troca ideias, troca informações sobre o aluno, sobre as dificuldades do aluno em sala, então, aí, a gente propõe algumas alternativas para desenvolver durante um determinado tempo (PROFESSOR PESQUISADO, 2022t).

Diante do exposto, é perceptível a interação que o professor tem junto aos professores nos momentos de planejamento coletivo, quando todos se reúnem para definir as ações da quinzena, do mês, da área e até mesmo do componente curricular,

sendo que estes ocorrem em datas e horários definidos pela equipe gestora, em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Outros momentos se fizeram presentes quando da realização dos planejamentos em dupla, em que o Professor do AEE traz à tona todas as informações colhidas em seus atendimentos e dialoga com os docentes das salas de aula. É neste sentido que os belezuras relativos as estratégias de ensino e das vivências do Professor pesquisado ganham destaque e se concretizam por intermédio dos compartilhamentos das informações, do suporte pedagógico que foram realizados, assim intensificando as práticas dos professores da escola.

São nessas circunstâncias que o professor confia suas experiências exitosas, as estratégias de ensino, os recursos materiais, o tempo de concentração de cada um dos estudantes, o estilo de aprendizagem, orientando os outros professores e os coordenadores pedagógicos. Nesta relação colaborativa, cada um dos professores discorre sobre suas fragilidades e suas potencialidades profissionais, direcionadas ao planejamento de ações que venha ao encontro de cada um dos estudantes com deficiência, que são atendidos por ambos em espaços e tempos diferentes.

Esse relato empático do Professor se referenciando às interações com os professores de outras turmas desperta vontade de continuar nesta trajetória de ser professora, devido às experiências pelas quais passei junto com o Professor pesquisado, podendo, assim, colaborar com o ensino nos espaços escolares. Nestes aspectos quanto ao interagir, ao experimentar, ao participar das relações de aprendizado entre os educadores, foi possível compreender quais os movimentos pedagógicos já estabelecidos proporcionam participação direta e indireta de todos os servidores. Com relação aos servidores, refiro-me aos da equipe de infraestrutura da escola, como: limpeza, nutrição, técnicos administrativos educacionais da secretaria escolar, da sala de informática, da biblioteca e professores readaptados⁵⁷ na função de auxiliares da coordenação, que participam ativamente junto com os estudantes e que também contribuem para que as interações e situações de experiências sejam

⁵⁷ Conforme Portaria nº 349/2021/GS/SEDUC/MT, de 20 de maio de 2021, que dispõe sobre a execução do Plano Estadual de Readaptação do Profissional da Educação – PERPE, objetivando a reinserção do servidor, de acordo com suas capacidades laborais no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

possíveis dentro do espaço escolar, pois conviver com as diferenças é o que constitui a sociedade.

Outro ponto mencionado pelo Professor que merece atenção foi com relação às interações com os professores de área, pois devido aos horários de trabalho e de cumprimento da hora-atividade, a interação é bem mais tímida, conforme sua fala:

Entendo que como professor do AEE sempre busco ajudar a todos os professores. Mas eu percebo a dificuldade que os professores das áreas possuem em encontrar tempo para conversarmos sobre os estudantes. Geralmente acontece no planejamento coletivo, o que acabam sendo superficiais as conversas, pois são bastantes estudantes, e sempre um ou outro professor não tem toda a atenção merecida. Os horários às vezes desfavorecem o diálogo na escola (PROFESSOR PESQUISADO 2022u).

Há de se considerar que, na escola onde foi realizada a pesquisa, muitos professores de área, para completar sua jornada de concurso de trinta horas, necessitam completar sua jornada de trabalho em mais de uma escola. Outro ponto que também desfavorece os professores de áreas é que a escola oferece do 6º ao 9º ano nos dois períodos – matutino e vespertino –, sendo que o professor do AEE executa sua jornada de trabalho apenas no período vespertino. Na maioria das vezes, os horários são incompatíveis, necessitando, assim, que o professor do AEE oriente os docentes com sugestões, tire dúvidas, apresente dicas, estratégias de ensino através de mensagens ou áudios no aplicativo do WhatsApp. Essas situações são difíceis para todos os envolvidos, principalmente para quem precisa de um olhar mais intenso e cuidadoso, que são os estudantes.

Com relação às contribuições das coordenadoras pedagógicas foi perceptível perceber como é abrangente a demanda na escola e, conforme o Professor pesquisado mencionou anteriormente, os horários são corridos e muitas vezes divergem das necessidades cotidianas. Entretanto, há de se ressaltar que nas movimentações coletivas de formação continuada, planejamento e horas atividades individuais, as coordenadoras pedagógicas buscam interagir com o Professor, bem como trazer sugestões, fazer a escuta sensível com o professor e possibilitar ainda a flexibilização de diálogos com os professores de área da escola, trazendo o Professor pesquisado para realizar palestras que possam envolver as situações reais do cotidiano e que contribuem com todos os professor da escola.

Entendo que há uma necessidade de avançarmos nas questões de interações e contribuições entre os professores e a coordenação pedagógica, pois cada uma das partes possui experiências diferentes e que podem contribuir com a nossa prática

pedagógica e com as nossas escolhas. Para Larrosa Bondía (2002, p. 27), com relação ao saber da experiência:

[...] é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentam o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

Conforme o autor, a experiência que acontece na nossa prática cotidiana é relativa, individual, e, portanto, os momentos coletivos e individuais são fundamentais para que possamos refletir sobre as possíveis escolhas dos materiais, dos recursos, das estratégias, dos agrupamentos, das trocas, e, assim, potencializando o planejamento e o Plano de AEE. Segundo o Professor pesquisado, as orientações e contribuições das coordenadoras pedagógicas se materializam da seguinte maneira:

Quanto à contribuição aqui das Coordenadoras comigo na Sala de Recursos Multifuncionais é boa, mas como tudo na nossa profissão, poderá melhorar. Mas eu sei que a demanda delas na escola é grande e a burocracia escolar muitas vezes as impossibilitam de estarem mais próximas de mim e dos estudantes. Penso que está melhorando o diálogo e as interações entre nós, mas ainda precisamos avançar nessas discussões do cotidiano escolar, assim eu posso melhorar os atendimentos com os estudantes (PROFESSOR PESQUISADO 2022v).

O Professor pesquisado evidencia em sua fala que é imprescindível a colaboração de outros profissionais e no *feedback* da coordenação pedagógica sobre o desenvolvimento do seu trabalho com os estudantes, na perspectiva do oferecer por parte dele de uma educação de qualidade, buscando avançar com relação aos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes com deficiências. Acredito que os espaços de planejamentos devem ser organizados de maneira estratégica nas tentativas de minimizar as lacunas que se apresentam entre o Professor pesquisado, os professores de áreas de conhecimento e as coordenadoras pedagógicas, favorecendo, assim, uma rede de iniciativas pedagógicas do seu corpo de professores, de modo a ampliar possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento a todos os estudantes da escola. Nesse aspecto, Nóvoa (2009, p. 42) ratifica:

É urgente reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.

Pensar numa escola inclusiva, que atende a todos exige que esta comunidade escolar assuma uma postura que oportunize espaços ampliados de discussões,

relações, descobertas, pesquisa, das dificuldades e potencialidades dos estudantes, condições para se conversar, estudar, escutar as reais necessidades apresentadas no seio escolar de maneira comprometida e colaborativa. Assim é possível perceber nas falas e atitudes dos demais professores, através da momentos do planejamento, das reuniões pedagógicas e administrativas, e dos conselhos de classes a busca por entender como ressignificar algumas práticas docentes para, assim, ampliarem as possibilidades de enfrentamento quanto aos desafios que a escola enfrenta e que diretamente atinge os docentes. Os momentos em que nos sentimos desafiados e, muitas vezes, sem perspectivas precisamos aproveitar para entender a significância da docência, assim:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. [...] esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente. O fato de trabalhar com seres humanos [...] trata-se [...] do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os 'trabalhados' que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35).

Os autores nos chamam atenção para a docência como sendo um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Assim os professores precisam se permitir refletir-na-ação cotidianamente, buscando alternativas, aportes teóricos e constância nas suas ações, possibilitando a si mesmo e aos estudantes seu métier. É relevante entender que, na escola, os estudantes não são meus e nem seus. Eles são de todos nós, da equipe gestora, administrativa, colaboradores e dos demais professores, numa coletividade como instituição educacional; portanto, todos os profissionais que frequentam a escola devem buscar se comprometer com a pesquisa e a inovação visando ao bem comum.

Essa preocupação com todos da escola em buscar fazer a diferença na vida dos estudantes é justificada pelos momentos proporcionados pela equipe pedagógica, através dos planejamentos coletivos, bem como em alguns casos de professores que preferem receber atendimento individual do Professor, conforme a Figura 36.

Figura 36 - Momento de planejamento: com todos os professores e na individualidade conforme necessidade



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Entendemos que a ideia do planejamento surge como uma atividade de reflexão acerca das nossas ações e opções, não podendo desvinculá-la de um formato de planejamento que esteja alinhado com o tempo, o espaço, as motivações de um encontro coletivo, que pressupõe a participação de todos, de forma ascendente e produtiva. Segundo Lidoio (2020 p. 72), “o professor que se compromete com a aprendizagem dos estudantes considera as múltiplas formas de aprender, bem como a diversidade existente no universo escolar, cujas multiplicidades podem potencializar a docência”. Logo, compreender o significado de comprometimento com as aprendizagens dos estudantes é essencial, pois é preciso estar atento aos canais de aprendizagem de cada estudante, é olhar suas particularidades, isentar-se de

quaisquer resquícios de diferenciação e empenhar-se em envolver-se e atender a todos os diferentes, o que traz uma diversidade de possibilidades e na mesma intensidade para todos. Nesse sentido, o professor precisa conduzir suas ações de maneira que seu estudante precise sair da zona de conforto e passar a sentir-se parte integrante da sua comunidade, por meio de nossas experiências, novas descobertas e, em muitas vezes, complementando seus saberes que já traz em sua bagagem.

Durante os períodos em que permaneci na SRM, foi possível perceber o quanto o Professor pesquisado buscava meios para estar sempre contribuindo com os colegas, com a finalidade de melhorar os atendimentos para todos os estudantes, bem como se colocava aberto para aprender outras estratégias de ensino que pudesse ajudá-los em seus desafios. Os trabalhos desenvolvidos dentro da escola, e com destaque ao planejamento coletivo, possuem caráter formativo, no sentido de estes espaços serem fundamentais para que todos os professores e equipe gestora possam conversar sobre o aprendizado de cada estudante, as estratégias de ensino que potencializam as habilidades, a maneira de os professores realizarem as inferências com os alunos, o compartilhar os saberes entre si, dentre outros aspectos. É um movimento de todos os segmentos que compõem a unidade escolar e cada um contribuindo de maneira singular conforme seus olhares e percepções do ponto de vista de suas funções, seja na fila do lanche, seja no corredor da escola, na quadra esportiva, nos canteiros de flores, na entrada e saída dos portões da escola.

Em minhas observações e participações na rotina pedagógica da escola, constatei o esforço de todos os professores e gestores no planejamento coletivo, ao se reunirem para compartilhar informações, trocas de dicas e ideias, sugestões de atividades e estratégias de ensino, indicação de literatura, além de realizar o planejamento quinzenal conforme amparado no PPP da escola. No decorrer do planejamento, foi possível constatar que quando os professores de sala de aula sentem necessidade de conversar sobre determinado estudante com deficiência em separado, o Professor pesquisado geralmente os atende em seu espaço de atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais. Lá eles se reúnem e buscam entender como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, as interações do estudante com outros estudantes, as dificuldades que se apresentam no cotidiano escolar e, assim, o Professor pesquisado vai escutando e tentando com seu conhecimento ofertar possibilidades pedagógicas que são potentes para os docentes em seus atendimentos. Também há outros momentos em que o Professor pesquisado

se reúne com grupos pequenos de professores, por tipos de deficiências dos alunos. É essencial que o professor do AEE tenha uma escuta respeitosa e qualificada com relação aos colegas professores da sala de aula, para assim respaldar as suas considerações e apontamentos contribuindo com os demais profissionais da escola.

Contudo, existem também situações que foram bem importantes durante esta pesquisa de mestrado, quanto à pesquisa-ação e à escuta sensível, pontos de destaque na docência do Professor pesquisado, pois ele sempre se apresentou disposto a buscar alternativas para os desafios dos estudantes, seja com as novas estratégias de ensino, seja no compartilhamento de saberes. E nessas perspectivas apresentei ao Professor pesquisado sugestões de estratégia de ensino relativas ao ensino da arte e ao trabalho com jogos, sendo que o professor se propôs a aprendê-las e posteriormente replicá-las.

Foram momentos gratificantes de aprendizagem para esta pesquisadora e para o Professor participante, pois nessas cirandas, trocas e partilhas nos tornamos quem somos e ajudamos o outro a ser quem ele é: uma pessoa reflexiva, empática às contribuições, ao diálogo, às experimentações, buscando, assim, melhorias para a sua docência com seus estudantes, nesta via de mão dupla de aprendizagens compartilhadas. Ao replicar as estratégias sobre o ensino das artes e dos jogos, o Professor buscou ampliar seus aprendizados, ao demonstrar interesse em realizar os desafios que as estratégias da arte apresentavam a ele. Seu interesse era visível, por se apresentar com uma postura de aprendiz, de compartilhamento de saberes; ele estava sempre curioso, atento, e presenciei durante o período da pesquisa fazendo questionamentos do tipo: *Será possível realizá-la com mais de um estudante? Será que terei de adaptá-las para alguns estudantes que apresentem sensibilidade? Quais momentos seriam mais interessantes apresentar estas estratégias de arte? Quanto tempo preciso reservar para cada estudante, ou posso fazer em dupla? Como colocar no plano de AEE estas estratégias? Quais habilidades poderiam ser desenvolvidas? O que poderia fortalecer pensando nas necessidades dos estudantes? Quais as hipóteses que poderiam surgir no decorrer destas ações?* Eram muitos questionamentos seguidos de risadas, pois estávamos neste compartilhar de saberes, e as possibilidades eram inúmeras, tanto positivas como algumas negativas, pois os imprevistos acontecem.

Orientei-o buscando materiais e recursos que fossem acessíveis para ele e levando em consideração a realidade de cada estudante, ouvindo-o, adaptando a sua

realidade, sendo que juntos pensamos em como contextualizar e desenvolver na prática as estratégias da arte e como seriam os desafios de cada estudante devido às suas singularidades.

É importante enfatizar que nem sempre o que se planeja, mesmo que se volte aos interesses e necessidades dos alunos, acontece na sua totalidade, porque uma de suas finalidades é estar aberto ao imprevisto. Ao realizar essa troca com o Professor pesquisado, foi necessário recorrer às estratégias de ensino possíveis de atender ao professor e aos estudantes, pois cada um tem seu estilo de aprendizagem (CAVELLUCCI, 2006), seja ela com atividades participativas, seja com atividades desafiadoras, porém o inesperado ocorre, o que nos motiva a buscar alternativas.

Cavellucci (2006) esclarece que os estilos de aprendizagem são as maneiras com que o aprendiz utiliza estratégias de aprendizagem na construção do conhecimento. Portanto essas estratégias são como ferramentas que o sujeito desenvolve para lidar com diferentes situações de aprendizagem compatíveis com seu desenvolvimento.

Neste sentido o planejar é essencial para a rotina do professor levando em consideração os estilos dos estudantes, pois assim traçamos os possíveis caminhos aonde pretendemos chegar e quais as intenções pedagógicas com o ensino e a aprendizagem de cada um dos estudantes. Adiante, vamos dialogar sobre o planejamento emergente que deveria acontecer cotidianamente na rotina escolar e que necessita de atenção.

5.1 O Planejamento emergente: acolhimento dos interesses dos estudantes

Quando se busca entender o significado da palavra ‘emergente’, logo se reporta a um fato que emergiu, surgiu, que aflorou devido a um determinado acontecimento, fato que pode ocorrer constantemente no cotidiano escolar onde nos encontramos com os estudantes, com a equipe gestora, com a família e em outros espaços formais. Neste subitem, discorreremos sobre o planejamento emergente e as observações realizadas nesta investigação sobre o Professor pesquisado com relação a sua docência ao efetuar os atendimentos dos estudantes; portanto, alerta-se para permanecerem atentos às entrelinhas das falas, sinais e movimentos.

Nesse sentido, Lorenzon e Silva (2014) evidenciam que o planejamento emergente contempla os aportes da escuta sensível, necessários para sua realização,

já que surgem dos interesses dos estudantes, das suas manifestações em profusas ocasiões de vivências nos espaços escolares. E por meio de momentos em que o professor dá visibilidade à voz das crianças, seja por vontade, seja por curiosidade e exploração, todo esse emaranhado de ações parte de quatro princípios do planejamento no enfoque emergente:

[...] o protagonismo infantil; o ambiente, espaço e relação; a escuta sensível por parte dos professores; e a investigação. Dessa forma, podemos afirmar que os temas de investigação surgem a partir da escuta por parte dos professores de temas que são de interesse ou necessidade das crianças, quando elas estão em trocas intersubjetivas no ambiente externo (LORENZON; SILVA, 2014, texto digital).

Os autores orientam quanto ao planejamento emergente no sentido de o professor levar em consideração a voz dos estudantes através de suas curiosidades, de ações e fatos ocorridos no cotidiano escolar e familiar, das necessidades e desafios individuais de cada um dos aprendentes. Nesse sentido, a escuta sensível, antes, durante e após o processo de aprendizagens e do desenvolvimento, antecipa informações, busca selecionar estratégias e materiais potentes, numa perspectiva de fazer as análises prévias para obter condições e conhecimento sobre os procedimentos a serem conduzidos no percurso.

Quando deparamos com uma situação não planejada, não esperada, em que precisamos agir conforme o momento pede, percebe-se a possibilidade de escutar os estudantes e atendê-los. Nesse enfrentamento, entendemos com maior propriedade que o planejamento emergente assume rumos diferentes daqueles já sistematizados, articulados com os recursos e materiais e com a avaliação. Assim, é preciso compreendermos que o planejamento emergente não está definido em uma ação ou acontecimento, mas são temas que são do interesse e das necessidades de cada um dos estudantes que são acionados nos diversos espaços escolares, no convívio familiar e social, o que nos permite acolhe-las.

Dessa maneira, Silva (2011, p. 212) apresenta o planejamento emergente como aquele:

[...] ‘que emerge’ permeado pela vida, ‘nos encontros’ entre as crianças e os adultos e as crianças entre elas. [...] que é permeado pela vida, ‘nos encontros’ entre as demandas das famílias, da programação da escola, da legislação vigente e dos interesses e das necessidades das crianças.

E nessa conectividade de encontros e envolvimento, é imperiosa a escuta sensível, abordando, assim, novas possibilidades de perceber e atender às realidades e às necessidades cotidianas dos estudantes. Nessa relação, quando estava

observando a prática pedagógica do Professor pesquisado, “emergiu” e “flexibilizou-se” o planejamento anteriormente organizado, no momento em que o Professor foi surpreendido pelo estudante que lhe disse: “*Professor, quero tocar violão*”. E neste momento o Professor foi provocado a mudar seu planejamento, a fim de atender ao que era de certa forma uma curiosidade ou necessidade dos seus alunos. Assim, ele relata:

Eu sempre busco observar e conversar com os estudantes, pois eles nos dão dicas, pistas que posso incorporar; por isso, o planejamento tem de ser revisado sempre que percebemos as necessidades. Tem certos momentos que eles falam que não estão gostando do que estão aprendendo, que precisa ser mais legal (risos). Então, tem de parar e buscar entendê-los, o que é ser legal! Assim vamos conversando e vou descobrindo o que eles pensam. Cada um tem suas vontades de querer mais, coisas desafiadoras, principalmente da tecnologia digital ou de interesse pessoal (PROFESSOR PESQUISADO, 2022x).

Durante as observações que realizei na Sala de Recursos Multifuncionais, presenciei várias situações que fugiam ao que o Professor investigado havia planejado, mas que, com sua experiência, foi possível dar voz aos estudantes, acolhendo suas falas que ocorrem na sala e que o deixou um pouco impressionado com a solicitação do estudante de querer tocar o instrumento musical. O Professor manteve uns segundos de silêncio, e num instante o estudante já estava com o violão em punho na sua frente, aguardando uma resposta. Num impulso, o Professor deslocou uma cadeira para o centro da sala e encaminhou as primeiras orientações: “*Senta aqui que vou te ensinar a tocar*”. Os sons das risadas se espalharam pela sala, pois foi um momento em que o professor buscou atender os interesses dos estudantes e sem ter em seu planejamento situações que envolvessem ensinar a tocar o violão. Mas, como era uma de suas estratégias tocar e cantar com os estudantes com deficiência visual, sua ação resultou em momentos de muito entrosamento, atenção, concentração e gratificação para os estudantes e o docente.

Por mais que o Professor pesquisado organize seu Plano de AEE e disponibiliza a Sala de Recursos Multifuncionais de maneira agradável, desafiadora, estimulante, com materiais diversos, ocorrem imprevistos que necessitam do mestre um repensa. Também Silva (2011, p. 30) corrobora sobre o planejamento emergente quando ressalta:

[...] a importância da preparação e da organização do espaço no qual as crianças se encontram inseridas, espaço esse que deve ser desafiador e estimulante, devendo ser planejado e preparado para possibilitar o desenvolvimento do pensar da criança, das situações e das ocasiões para sua aprendizagem e, por isso, a organização dos materiais pedagógicos que

são oportunizados à criança, assim como as estratégias utilizadas pelo professor são também de suma importância.

A autora enfatiza os espaços estimulantes, provocativos, instigantes, desafiadores, por sugerirem, durante as aulas, situações ou condições que não constavam do planejamento, momento delicado e justificado pelas variáveis que cada estudante apresenta. Diante o que foi mencionado, nota-se que é relevante que se tenha um ambiente organizado e articulado com um planejamento aberto, pois as possibilidades de emergir interesses e curiosidade são maiores, ampliando o repertório de possibilidades a serem desenvolvidas por meio de estratégias diferenciadas, projetos de pesquisa e também através da arte e da música. Na Figura 37, nas imagens a seguir podemos entender como ocorreu o emergir de uma curiosidade que ao ser acolhida pode se transpor para o aprendizado de outras habilidades.

Figura 37 – O acolhimento dos interesses dos estudantes através da escuta sensível: ensinando a tocar o instrumento musical.



Fonte: Da pesquisadora (2022).

É importante destacar que, durante a aula, os estudantes estavam muito atentos à fala do Professor e buscavam entender as posições dos dedos e os sons emitido pelas notas musicais. Alguns de questionamentos pontuais ocorriam, tais como: *“Profe, como se posiciona os dedos? Quero tocar uma música, é fácil? Explica como que se produz o som?”*, dentre outras perguntas, que foram sendo respondidas

pelo docente de maneira que era possível ouvir os sons emitidos pelos estudantes, bem como perceber um tímido sorriso seus. O Professor fazia suas orientações e já realizava as intervenções para que os estudantes entendessem como eram as posições das mãos, dedos e os sons emitidos pelo instrumento musical. Silva, Schneider e Schuck (2014, p. 65) contribuem quanto às possibilidades do planejamento emergente, pois este “[...] amplia os olhares sobre os diferentes modos de planejar, substituindo antigas programações curriculares por uma sistemática de trabalho que organiza os interesses de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, crianças, professores e famílias, no decorrer do próprio percurso”.

São essas formas de perceber o planejamento que mostram que o professor está sempre atento ao que está acontecendo em sua turma com cada estudante e como ele pode mudar o percurso escolhido anteriormente para outras maneiras que possam atender aquilo que surgiu do contexto escolar pelos alunos. Percebi durante as falas do Professor pesquisado diante da prática pedagógica, que buscou atender instantaneamente aos interesses dos estudantes, pois ele dominava a técnica do instrumento musical, neste contexto o violão. Assim, foi possível observar o comprometimento do Professor pesquisado com os estudantes, pois, além desta escuta qualificada, também buscou potencializar outras habilidades necessárias para o aprendizado na aula de violão, tais como a atenção, a concentração, o equilíbrio com o instrumento musical, a coordenação motora dos movimentos das mãos e dedos nas cordas do violão. Um dos pontos fortes desta estratégia de ensino adotada por intermédio do planejamento emergente foi quanto à escuta sensível por parte dos próprios estudantes, ao escutarem atentamente as orientações que o Professor pesquisado estava proferindo, bem como nos momentos de escuta das próprias ações dos discentes, pois eles podiam ouvir calmamente todos os sons por eles produzidos em conformidade com as orientações recebidas naquele momento. Foi uma reflexão-na-ação feita pelos alunos.

As considerações pontuadas pelo Professor são pertinentes quanto ao momento do planejamento, pois há necessidade de estar sempre atento aos sinais e para as falas que emergem do cotidiano com os estudantes, bem como as interações que se estabelecem com os outros professores, para, assim, aprimorar suas estratégias de ensino para e com os estudantes ao realizar o seu planejamento. Portanto, o Professor pesquisado entende que há necessidade de que o planejamento

seja fortalecido, conforme relata:

O planejamento precisa ter mais comunicação com os professores, precisam ser bem próximos, pois na escola o planejamento é coletivo e individual, que são em determinados momentos produtivos, outros solitários. A maioria dos professores me procuram para trazer suas inquietudes e ouvir sugestões, e tem sido muito proveitoso. Então, na maioria das vezes, a conversação ocorre no dia em que todos os professores se reúnem para planejar, eu vou nos grupos e coloco-me à disposição. Se o professor em si está enfrentando dificuldade, com certeza os estudantes também, e vou orientando os professores, articulando com o planejamento, mencionando as estratégias de ensino que utilizo no AEE (PROFESSOR PESQUISADO, 2022w).

As falas do Professor pesquisado são relevantes e necessárias para que a escola possa entender no que concerne a sua forma de planejar e de articular as estratégias de ensino para o desenvolvimento das habilidades, das vivências, das experimentações, das relações e, principalmente, da escuta sensível. Ao mencionar os momentos de planejamento dos professores da sala de aula, é perceptível a sua preocupação com todos, assim, oportunizando, durante esses momentos reflexões, como, por exemplo, com relação ao tempo de concentração de cada estudante, as afinidades com os colegas, os agrupamentos produtivos, também as estratégias de ensino. Portanto, o Professor pesquisado entende que esse diálogo é fecundo, necessário e denota riqueza na preocupação de contemplar as situações de aprendizado ofertadas.

Diante disso, precisamos refletir e retomar o objetivo do planejar, pois foi significativa a retomada das ações do Professor pesquisado sobre o interesse que emergiu dos estudantes durante o atendimento, que foi o instrumento musical, estando atento para poder fazer com e para os estudantes vivências diferentes das estabelecidas no currículo e que são potentes para o desenvolvimento de habilidades.

Rinaldi (1999, p.113) define o planejamento como:

[...] um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada atividade de antemão. Em vez disso formulam hipóteses do que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com estas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança.

Conforme a autora ressalta, ao realizar o planejamento deve-se buscar estabelecer uma relação direta com o objetivo geral, tendo sempre em vista as hipóteses, as possibilidades de que durante as práticas pedagógicas poderão ocorrer muitos outros questionamentos, dúvidas e situações que surgirem durante as aulas e

que necessitam ser abordados com seriedade, bem como outras pautas que o próprio professor poderá inseri-las em conformidade com o que planejou. Neste aspecto, percebi como o Professor pesquisado busca dar sustentação à escuta qualificada que ele faz e, a partir dessas informações capturadas dos estudantes, existe um aprofundamento em determinados assuntos, pois é uma prática embasada mais em ouvir do que falar. E é nesta dinâmica que surgem projetos e pesquisas.

Ainda de acordo com Rinaldi (1999), quando o professor considera as necessidades dos estudantes, ele está atento aos movimentos, aos interesses e às necessidades dos alunos, pois o planejamento emergente não é um ato isolado que surge e de repente acaba-se naquele momento, mas que desencadeia em projetos, rodas de conversas, em apresentações, dentre outras possibilidades, conduzindo as ideias para pensar em estratégias de ensino que dêem conta dessas situações.

Ademais, estar atento à escuta sensível implica estar atento àqueles estudantes que não falam, aos que deixam de mencionar, silenciam-se, mas cujas manifestações se expressam nas atitudes e nas expressões corporais. É fundamental que seja uma escuta cuidadosa, qualificada, respeitosa, mas de atenção naquilo que os estudantes falam ou deixam de falar. Na Figura 38 a seguir, é possível perceber as relações entre professor e estudante com a escuta sensível estabelecendo pontos essenciais para a construção e o desenvolvimento do planejamento.

Figura 38 - Escuta sensível nos momentos de acolhimento



Fonte: Da pesquisadora (2022).

Observando as imagens acima e ficar pensando no momento em que as ações aconteceram, é possível fechar os olhos e “navegar” nos sons da conversação entre professor e estudantes, nas boas gargalhadas, no depoimento e desabafos da vida cotidiana e escolar dos alunos, numa sintonia de compromisso, respeito e confiança. São sentimentos expostos pelos estudantes, que são acolhidos, e pelo Professor pesquisado sempre dando o *feedback* na busca de entender como os estudantes pensam, articulam suas emoções consigo mesmos, com o outro e com os adultos na escola ou na família, e assim construir seu planejamento e suas ações pedagógicas. É necessário refletir sobre como trabalhar a partir da escuta sensível e estar atento para canalizar às falas, aos gestos, aos movimentos, aos sussurros, às ‘birras’ dos estudantes, pois como poderemos absorver tudo isso sem ter escuta sensível? Lima e Lima (2018, p. 7) se referindo a escuta sensível nos orientam:

O sentido de escuta aguçada e olhar observador do docente refere-se à interpretação do que se viu e ouviu, isto é, a importância de o professor estar atento a todas as situações que ocorrem no ambiente escolar. Reconhecendo o que as crianças revelam em momentos inusitados e planejados, para compreender como seu desenvolvimento vem progredindo e o que pode ser feito para mediar a aprendizagem.

As autoras dialogam sobre essa temática no sentido de estarmos atentos a todas as manifestações de escuta, pois são nesses momentos que se descortinam diferentes formas de comunicação e relação entre os estudantes e o professor como mediador no processo de ensino e de aprendizagem. A busca pelas interpretações daquilo que foi dito e do que os estudantes queriam dizer são levadas em consideração pelo Professor pesquisado no momento em que busca decifrar essas manifestações, seja por meio da fala, seja pelas expressões corporais, possibilitando, assim, ambientes de aprendizagens aos estudantes e ainda possibilidades de acompanhar o desenvolvimento escolar de cada um.

Durante os atendimentos no AEE, um dos estudantes em determinado momento manifestou medo de tomar decisões ou de agir em ações cotidianas, tais como: *“Eu tenho medo de fazer alguma coisa e não dar certo, porque todos acham que não sei fazer.”* De certo modo, foi uma preocupação sobre o seu potencial, seu pertencimento aos grupos escolares, nesse sentido o professor sempre é a pessoa mais próxima dos estudantes e por isso sentem-se confortados para expressarem seus sentimentos. Nesses momentos percebemos o quanto é importante a escuta sensível, respeitosa com o outro e o planejamento emergente, pois neste caso, com o estudante ao apresentar baixa autoestima, trazia à tona do diálogo situações com

marcas profundas no estudante. O desacreditar em si próprio em virtude de outros é uma condição desagradável e que acarreta consequências diretamente no aprendizado e no desenvolvimento dos estudantes. Assim, o docente acolhe as falas dos estudantes e faz suas intervenções quando expressa: *“Você é uma pessoa que tem muitas qualidades. O que precisa é acreditar em você, buscar realizar o que se propõe, o que deseja, e quando não souber fazê-lo busque ajuda dos familiares, dos amigos, de professores. Sempre é possível aprender algo novo, mas precisa tentar”*. São esses momentos gratificantes que enaltecem o Professor pesquisado, pois ele oportuniza a escuta respeitosa dos estudantes, orienta-os em sua trajetória de vida pessoal e escolar, incentivando-os na resolução de seus problemas e na busca da melhoria da autoestima.

Assim, o planejamento deve ter como propósito essencial os estudantes, e nesta experiência o Professor pesquisado demonstrou em suas ações de maneira diferenciada que as situações desafiadoras surgem no cotidiano, sendo que ele não escolhe momento para escutar, pois não há lugar nem momento específico para a participação e o protagonismo dos estudantes. A sensibilidade da escuta do Professor é vista como uma competência singular pela comunidade escolar, por ele efetivar a inclusão através das estratégias do acolhimento dos estudantes e aos familiares, recorrendo ao diálogo respeitoso, à empatia e à confiança, assim priorizando as vivências dos discentes. É importante destacar essas atitudes de sensibilidades do professor pesquisado, por nos referirmos aos estudantes do AEE que são atendidos na sala de recursos multifuncionais, o que exige uma relação forte de dedicação e muito estudos voltados as atualizações pedagógicas que possam oportunizar o ensino e a aprendizagens dos estudantes com deficiência.

Cada professor possui uma estratégia para construir seu planejamento baseado nas orientações do PPP da escola, na sua formação inicial e nas realidades dos estudantes. Contudo, na Sala de Recursos Multifuncionais o planejamento ou plano de AEE apresenta características atípicas, conforme o professor esclarece:

Ele é feito anualmente, e sempre no final de cada semestre ele é revisado para averiguar se está atendendo à necessidade do estudante, porque este planejamento a gente faz no início do ano e depois iniciamos os atendimentos, com isso vou verificando quais as necessidades e limitações de cada um. E vou me comunicando com as famílias e com os professores da sala de aula (PROFESSOR PESQUISADO, 2022x).

Como menciona o professor, o plano de AEE é revisado a todo final de semestre para reavaliar os objetivos estabelecidos e alcançados, bem como as

interferências realizadas no decorrer do percurso. Os planos de AEE devem ficar registrados para que a coordenação realize o acompanhamento por meio de suas contribuições, da trajetória pedagógica dos estudantes, nas formações pontuais, nas orientações e nas sugestões de como edificar o atendimento; por outro lado, para o professor, ele contribui para mapear quais as estratégias de ensino que serão adotadas e com quais estudantes isso ocorrerá. Os registros escritos dos planos de AEE são realizados baseados nos estudos de casos, nas reflexões do professor, nas orientações da coordenação pedagógica e, em particular, nas necessidades de cada estudante. Com relação aos registros, Nóvoa (2009, p. 40) chama a atenção:

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor.

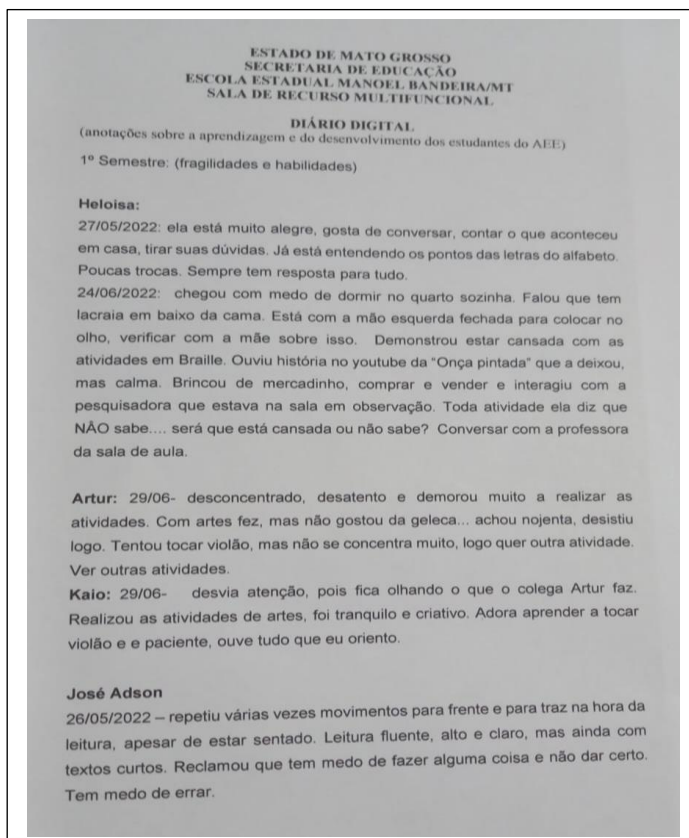
A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Na constituição de registros pessoais, de reflexão e ação, o professor pauta sua docência em momentos individuais e/ou coletivos, com os pares e com os estudantes, buscando, assim, potencializar o registro como alinhamento de sua prática e buscando a reflexão sobre as ações que realizou para e com os estudantes, buscando, nesse sentido, outras estratégias de ensino.

Vale esclarecer que os registros desses planos na SRM ocorrem de maneira diferenciada para cada estudante, pois são individualizados, conforme cada realidade e necessidade apresentadas. Com relação aos planos de AEE, o Professor esclarece: *“São feitos tudo no computador onde ficam registrados, numa pasta do Word, e também impressos dispostos na pasta individual⁵⁸ de cada estudante. Eu tenho um caderno digital que é meu caderno de campo onde vou registrando cada dia o que desenvolvo nos atendimentos”*. Para entender como é constituído o diário digital, recorreremos à Figura 39, onde aparecem registros do Professor pesquisado, contribuindo com os diálogos no planejamento coletivo, nas reuniões com familiares e principalmente para solidificar os planos de AEE de cada estudante.

⁵⁸ Na SRM, cada estudante possui uma pasta individual onde constam todos os documentos pessoais, laudos, os planos de AEE, relatórios e outros documentos que se fizerem necessários (CADERNO de Gestão Pedagógica SEDUC/MT, 2022).

Figura 39 - Registros do diário digital do Professor pesquisado



Fonte: Da pesquisadora (2022).

O Professor pesquisado demonstra organização com relação aos documentos de registros dos estudantes e reserva-se a necessidade ter um caderno de campo ou, como ele menciona, um caderno digital em que transcreve ações que aconteceram, ora positivas, ora nem tanto, mas que dão pistas importantes para que o docente possa rever seu plano de AEE e, também, colaborar com os outros professores que trabalham com esses estudantes diariamente. O Professor pesquisado menciona que os registros realizados no computador são mais viáveis, devido às questões de acessibilidade digital pelo programa de leitor de tela, que facilita as anotações. Para o docente, o registro é um ato reflexivo de sua ação na docência, uma retomada, que possibilita buscar por outras possibilidades de inferências com os estudantes.

Ainda vale destacar que, por meio do registro, o professor pesquisado se baseia na possibilidade de refletir e construir sua consciência política e pedagógica, já que, na medida em que ele faz os registros, possibilita novo sentido para si próprio: dos seus conhecimentos, seus limites, suas possibilidades e sua visão de mundo, pois eles provocam inquietações, questionamentos e proporcionam exercício reflexivo,

aprofundamento teórico e mudança de posicionamento. Quando realizamos os registros devemos levar em conta que a escrita é para o outro e, portanto, há que se deixar claro por meio de riqueza de detalhes, e não ficar só nas lembranças. Nesse aspecto, o Professor pesquisado tem a habilidade de memória desenvolvida, pois ele se esforçou para que pudesse durante toda sua caminhada acadêmica utilizar-se desse sentido. Não se deve confiar somente na memória, porque durante um dia, uma semana, um bimestre muitos desafios ocorrem, são superados e outros emergem; portanto, as lembranças não podem ser a única fonte de informações, daí os registros, essenciais para as reflexões sobre o material coletado ou digitado, e se percebe a importância deles para o Professor pesquisado quando refere:

Eu necessito ter minhas anotações, pois cada estudante tem uma necessidade e responde de maneiras diferentes as minhas estratégias de ensino. Então, eu anoto tudo e, quando eu vou planejar, eu busco os pontos que merecem atenção e vou melhorando. Muitas vezes, os registros contribuem para os outros professores e vamos dialogando nos atendimentos. Nem tudo é possível guardar na memória, é muita informação e não posso deixar de anotar cada avanço, provocações, as atitudes dos estudantes e as incomodações que percebo. Assim, vou buscando melhorar o plano de AEE (PROFESSOR PESQUISADO, 2022y).

Quanto maior a intensidade do professor no exercício cotidiano de registrar os acontecimentos importantes de cada estudante, mais informações ele terá para planejar e avaliar e se auto avaliar. O registro escrito, na rotina do professor pesquisado, serviu como suporte para sua prática pedagógica possibilitando refletir sobre o processo, construindo um planejamento apropriado às possibilidades dos alunos. Assim, Freire (1996) defende que ensinar pressupõe aprender, que “a reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 1996, p. 24).

Com esses registros escritos o professor pesquisado teve elementos importantes que contribuíram para dar ênfase às potencialidades de cada estudante e com os demais professores no sentido de ter subsídios para melhorar nas escolhas das estratégias de ensino em diferentes momentos e situações de aprendizagens.

Este subcapítulo da dissertação denota a relevância do planejamento e da plasticidade na docência na construção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Ao conhecer a forma de trabalho desenvolvida pelo Professor pesquisado frente às demandas da Sala de Recursos Multifuncionais, da diversidade de atendimentos, percebe-se que o ambiente escolar proporciona autonomia e

independência ao educador, bem como reconhece as contribuições do/no planejamento e a flexibilidade que lhe proporciona quando faz uso da escuta sensível.

5.2 As belezuras encontradas na docência do Professor com deficiência visual

Nos caminhos desta pesquisa trilhei uma jornada interessante, de muita beleza, quando resolvi investigar as estratégias de ensino de um professor com deficiência visual. E foi lá, no “chão de fábrica”, em meio às incertezas e temores, que consegui vislumbrar uma realidade não comentada, não discutida por grande parte de colegas da escola onde foi realizada a pesquisa. Foi como se adentrasse em outro espaço em que aconteciam essas riquezas; era como se meus olhos e de outros colegas não conseguissem acompanhar e deliciar-se com tamanhas belezuras. Éramos nós os professores com deficiência visual, literalmente cegos de outras realidades dentro do processo de inclusão.

Esta caminhada foi realizada buscando tirar da invisibilidade pessoas e ações, para as belezuras que encontrei durante a pesquisa desta dissertação. Como pesquisadora e envolvida diretamente com o trabalho do Professor pesquisado, demonstramos dificuldades em nos expressarmos em forma de palavras, mas os sentimentos emergidos por meio do observado, do ouvido, do relatado, do vivenciado durante os preciosos momentos em que estive com o professor são inesquecíveis e merecem toda a consideração como profissional da educação.

Cada ação desenvolvida no decorrer dos atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais foi, de maneira particular, muito significativa para os estudantes, para o professor e para esta pesquisadora, pois, independentemente das dificuldades apresentadas e dos imprevistos, percebe-se como o professor, por intermédio de sua delicadeza e profissionalismo, traz estratégias de ensino potentes para a sua prática pedagógica, oportunizando momentos de aprendizado e de reflexão a todos. Cada movimento, cada palavra, cada gesto apresentado por ele foi demonstrado de maneira sensível, generosa e intencional.

Essa singularidade do Professor pesquisado e essas trocas realizadas na investigação por meio da pesquisa-ação me possibilitaram rever algumas práticas que são potentes para situações de aprendizagens e em conformidade com as dificuldades apresentadas pelos estudantes no seu cotidiano escolar, pois esses

momentos compartilhados com o docente e com os estudantes foram significativos.

Muitos aprendizados foram visíveis no decorrer desta prática dissertativa, pois o Professor pesquisado retomou estratégias de ensino, como a utilização da escuta sensível, para que se pudesse escutar mais, falar menos, observar as expressões, os sinais, os murmúrios dos estudantes, bem como o silêncio, que, muitas vezes, fala mais do que as palavras. Muitas mudanças ocorreram durante os dias, minutos e horas em que estive com o Professor pesquisado e com os seus estudantes, cujas relações se entrecruzavam, buscando sempre a conversação, o respeito, a confiança, a reciprocidade, a escuta e o (re)planejar, em que todos estavam trabalhando na tentativa de superar suas dificuldades e desenvolver suas habilidades.

Somos provocados a refletir sobre quais as possibilidades que proporcionamos aos estudantes no intuito de se lançarem em “voos rasantes ou altos”, no enfrentamento de suas dificuldades, pois são essas vivências que qualificam o aprendizado dos alunos. O Professor salienta que essas oportunidades de vivências surgem daquilo que é proposto por um planejamento que prima pelo protagonismo, pela escuta sensível, pelas estratégias de ensino que proporcionam experiências *“fascinantes, porém perigosas”*, ao esclarecer:

[...] perigosas quando não se percebe a postura profissional que deve ser adotada, nas viagens com seus estudantes, nas provocações, nas curiosidades e nas possibilidades que emergem durante o percurso de toda a sua caminhada. Às vezes, eu me torno, assim, um copiloto de voos provocativos, em busca de explorar os espaços para desenvolvimento e fortalecimento das frágeis asas em potentes armaduras para enfrentar as novas situações. Gosto de refletir sobre estes aspectos, de ver meus estudantes batendo suas asas e enfrentando seus desafios. Tal como os meus, os desafios que eles apresentam precisam se minimizados, assim suas asas são acionadas (PROFESSOR PESQUISADO 2022z).

Em cada fala, atitude e direcionamento do Professor pesquisado relacionado ao enfrentamento dos desafios pedagógicos, foi possível observar sua busca em romper com as barreiras da insegurança, do medo, sendo que sua capacidade de querer voar alto frente aos desafios cotidianos como professor eram bem latentes em suas práticas pedagógicas, e, portanto, foram momentos de aprendizado para todos os envolvidos na pesquisa. Transpor sentimentos individuais para proporcionar aprendizado aos estudantes é um gesto de profissionalismo e empatia com o outro. Ainda, que este copiloto, como o Professor pesquisado menciona, procura romper com alguns sentimentos, de modo a poder potencializar suas práticas pedagógicas e proporcionar aos estudantes o espaço aberto para romper com alguns “medos” ou dificuldades. Encorajá-los a se entregar às nossas vivências é uma maneira corajosa

de proporcionar aos estudantes novos desafios e novos conhecimentos, pois é preciso se soltar e empreender na busca por novas experiências significantes para os estudantes.

E nesse sentido foi possível conhecer as estratégias de ensino utilizadas pelo Professor, pois oportunizou aos estudantes novas experiências no decorrer do processo de desenvolvimento de suas habilidades nos diversos campos do saber, demonstrando, durante as atividades, interesse, curiosidade, diálogo, sentimentos de empatia, responsabilidade e desprendimento do novo, do erro e do acerto. Além disso, os estudantes também deixaram transparecer em suas participações a vontade de retornarem à escola no contraturno para os atendimentos de AEE. Estas motivações foram evidenciadas pela frequência constante de cada um em seus horários e também pelo motivo de solicitarem ao Professor pesquisado a permanência por mais tempo na sala de AEE, conforme mencionam: *“Já acabou a aula? Podemos ficar até o final, porque hoje tá bem legal as atividades”*; ou quando: *“Eu não terminei ainda, é pouco tempo, professor!”*; ou: *“O Senhor poderia dar aula pra nós lá na outra sala de aula? Seria legal!”*, ou ainda: *“Estou gostando desta maneira de aprender, cada dia é uma coisa mais bacana que a outra”*. E são estes depoimentos espontâneos que fortalecem a docência do Professor pesquisado, que o encoraja a prosseguir na sua rotina, com seu jeito particular de acolher os estudantes com empatia, carinho, desenvoltura, alegria e com atenção especial ao planejamento consistente, realista e passível de ser ampliado.

O Professor pesquisado procura esclarecer que seu planejamento é permeado de conhecimento, relações e sentimentos com relação ao atendimento aos estudantes, sendo possível perceber isso quando ele menciona:

Eles são tranquilos! Gostam de virem para a aula, gostam de contar o que aconteceu na sua vida, e eu também compartilho de meus momentos com eles. Temos confiança. Quando eu dou 'boa tarde' eles já começam a rir e vêm ao meu encontro (risos). Eu sinto o carinho deles comigo, porque sempre converso. Acredito que seja isso o diferencial (PROFESSOR PESQUISADO, 2022).

Diante da sua fala, é possível perceber o quanto ele busca manter uma boa relação com os estudantes e, assim, oportunizar experiências significativas aos alunos na participação e por meio da escuta sensível, recorrendo a uma diversidade de possibilidades na escolha das estratégias de ensino. Estas relações mútuas entre Professor pesquisado e os estudantes ocorrem rotineiramente, pois é uma de suas

estratégias de ensino, mas é perceptível entender esses momentos, conforme as fotos da Figura 40 a seguir revelam.

Figura 40 – Momentos de interações, escuta sensível e empatia com os estudantes no AEE



Fonte: Da pesquisadora (2022).

As imagens da Figura 40 mostram a alegria, a admiração nesses encontros do AEE, bem como a troca de saberes entre estudantes e Professor, quando os estudantes procuram ensinar ao professor como posicionar as mãos para o jogo de bafo⁵⁹.

Com relação aos registros no diário digital, aos tempos de escuta sensível que são dispensados aos estudantes, pela forma como as intervenções ocorrem no cotidiano dos alunos, nos agrupamentos por afinidades, por necessidades que dão amparo à prática pedagógica do Professor, fazem com que este tempo disponibilizado fortaleça as relações entre Professor e estudantes. Ainda com relação a esse tempo, Rinaldi (2016) contribui ao mencionar que o presente mais importante que podemos dar às crianças na escola e à família é o tempo, porque o tempo possibilita ouvir e ser ouvido pelos outros. Complementa também essa autora que é essencial que escutemos cuidadosamente a nós mesmos, ao que somos e ao que queremos. Como foi encantador presenciar o Professor pesquisado acolhendo a escuta dos estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais, pois, como ele mesmo menciona: *“A vida passa tão ligeiro, que perdemos a coragem de nos entregarmos mais e nos darmos a chance de dar significados aos momentos de alegria frente aos estudantes”*. No decorrer de tantas vivências ao lado do Professor pesquisado no período em que realizei esta pesquisa, percebi como é importante ter um olhar mais atento aos estudantes, ao seu tempo e ao seu espaço de aprender, levando em consideração que o aprendizado ocorre cotidianamente. Todos os professores têm possibilidades de ensinar algo ao outro, dialogando e refletindo sobre a escola, o fazer pedagógico e seu papel como educador/educadora.

Diante do que foi investigado, acredito que o Professor pesquisado – conforme foi possível acompanhar na escrita desta dissertação, referente ao planejamento e aos registros de atendimento aos estudantes com deficiência – deixou evidenciado que as estratégias de ensino por meio da escuta sensível, do acolhimento e do planejamento emergente dão amparo a sua prática pedagógica.

Ainda, foi possível vivenciar nos atendimentos realizados pelo Professor pesquisado os diálogos como uma das estratégias potentes no processo de ensino e

⁵⁹ O Bafo é um jogo tradicional que possui atualmente como forte aliado o espaço escolar para sua presença cultural e sobrevivência social. O jogo também é conhecido com jogo de Cartinhas, Bater cards, Bater figurinhas, Bafão, entre outras nomenclaturas. Disponível em: <https://www.jogostradicionais.org/bafo>.

de aprendizagem dos estudantes. Como também da experimentação e do refletir-nação, dos registros dos saberes produzidos pelos estudantes, construídos por meio do conhecimento científico, pelas vivências e pelos sentimentos entre os envolvidos nesta pesquisa. Os registros realizados pelo Professor proporcionam elementos importantes e ricos em detalhe e que contribuem para realização e retomadas de determinadas temáticas nos planejamentos do AEE, no planejamento coletivo com os demais professores da escola, na produção dos relatórios individuais dos estudantes, assim configuram um acervo de informações que geram produções.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ARREMATAR DE UMA ETAPA E INÍCIO DE NOVAS PROVOCAÇÕES

As considerações aqui apresentadas têm como intenção apresentar as escolhas de um Professor com deficiência visual com relação às estratégias de ensino utilizadas por ele e que potencializaram sua prática pedagógica na sala de recursos multifuncionais nos atendimentos dos estudantes em suas diferentes deficiências, e também com o propósito de compartilhar com os demais professores as possíveis contribuições dessa prática na docência. Deixo aqui registrado também nesse capítulo que esta pesquisa surgiu dos diálogos realizados em diferentes momentos pedagógicos com o professor investigado, pois meu colega de profissão e que atua comigo na mesma escola, partilhamos saberes e compartilhamos os mesmos espaços e ambientes escolares, era importante mostrar como determinante a escolha das estratégias de ensino para ensinar e, através dela saber como os estudantes pensam, agem e aprendem de maneira diferente uns dos outros e com o outros. A aprendizagem se faz presente e propicia o ensino a todos de maneira Inclusiva. Falar das fragilidades é fundamental pois elas existem tanto no ensino do professor como também em seu cotidiano, como mencionei na escrita, porém ao fazer uso da escuta sensível, ele inclui e também se inclui, abrindo possibilidades do ensino em seus planejamentos e atendimentos com os estudantes.

A partir da escrita desta dissertação de mestrado, me encontrei diante da viabilidade de conhecer as práticas de ensino, que me auxiliaram a compreender as contribuições deste professor, pelo contato direto e detalhado nas escolhas das estratégias de ensino. Destaco também as vivências que se manifestaram por meio das múltiplas possibilidades que me foram proporcionadas por intermédio das

sensações, sentimentos, escuta, acolhimento, bem como nas trocas de experiências entre nós dois durante a pesquisa.

Percebo que esta pesquisa traz à tona as discussões atuais, como possibilidades e direcionamentos de sugestões realizáveis para se planejar – por meio dos relatos, das análises realizadas e da reorganização do material coletado nas entrevistas e do acompanhamento da prática pedagógica do Professor com deficiência visual. Ainda, como das minhas observações e registros que foram possíveis vivenciar enquanto pesquisadora relativos às estratégias de ensino, escuta sensível e planejamento emergente realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais, na retomada com os vídeos e áudios produzidos durante a pesquisa – como o Professor pesquisado organiza seu planejamento e concebe as escolhas coerentes das estratégias de ensino no atendimento aos estudantes com deficiência.

A organização e a seleção das estratégias de ensino se deram por meio das necessidades dos estudantes, bem como pelas atribuições que concernem ao Professor de AEE, que foram pensadas, respeitadas e consideradas pelo Professor pesquisado. E foram a partir das necessidades apresentadas pelos estudantes, que o docente pôde estabelecer no seu planejamento – plano de AEE – as estratégias de ensino que atendessem particularidades dos alunos, bem como ao que emergia durante os atendimentos educacionais especializados e durante os planejamentos coletivos de professores. Os momentos de atendimentos com os estudantes, individualmente ou em grupos, foram de fundamental importância para a prática da escuta sensível do professor em relação ao que emerge no seu cotidiano, refletindo-as e conduzindo-as por meio do acolhimento às possibilidades de uma prática pedagógica construída com os apontamentos das necessidades dos estudantes.

Este trabalho traz à tona também os desafios que este Professor com deficiência visual enfrenta ao exercer sua docência com os estudantes com deficiência, apontando os pontos frágeis relativos à acessibilidade de materiais e de falta de um(a) colaborador(a), viabilizando, assim, para que ele possa exercer sua docência atendendo a todos, o que hoje ele ainda se sente com poucas estratégias ao acolher os estudantes em fase de alfabetização. Partindo do princípio de que cada professor tem suas estratégias de ensino e exerce a sua docência o Professor com deficiência visual também apresenta suas necessidades, e, portanto, alguns diálogos precisam ser retomados, para melhorar as suas condições de trabalho.

Além disso, os resultados desta investigação contribuem no intuito de trazer ao

“chão de fábrica” outras possibilidades de planejar e possibilitar estratégias de ensino que sejam significativas para os professores, independentemente de nível de escolarização, mas, sim, que possam, a partir deste trabalho, pensar nas possibilidades de desenvolverem práticas pedagógicas em consonância com as realidades das demandas, sempre pensando no que os estudantes precisam experienciar nessas etapas da vida. A gestão do trabalho docente do Professor pesquisado apresentando-se como protagonista de sua história como professor, potencializando sua autonomia e capacidade criativa de ser professor, e ainda de possibilitar aos estudantes serem também protagonistas no seu aprendizado e do desenvolvimento, é uma das reflexões que esta pesquisa traz nas suas conclusões. Por isso tudo, entendo que o problema de pesquisa que norteou o estudo [como um professor com deficiência visual organiza e aplica as estratégias de ensino no atendimento aos estudantes com deficiência] foi respondido no decorrer do trabalho, através das diversas estratégias de ensino desenvolvidas com os estudantes tais como: uso da escuta sensível, musicalização, uso de materiais de artes como geleca, borra de café, o uso da monotipia, os brinquedos heurísticos, produção de leitura e escrita através do sistema DOSVOX dentre outros. Quanto aos registros e planejamentos é salutar mencionar que o planejamento ou plano de AEE é feito individualmente conforme cada particularidade dos estudantes, e reavaliado semestralmente e, quanto ao diário digital realizado no computador para o registro diário de cada atendimento, desafios e avanços dos estudantes.

Considero ainda que as reflexões produzidas durante esta pesquisa são relevantes para a educação dos estudantes em um contexto geral, independente de suas necessidades ou potencialidades, mas apresento também algumas considerações a respeito das minhas aprendizagens durante o acompanhamento das práticas pedagógicas do Professor, nas interações com outros professores, com as coordenadoras pedagógicas e os servidores administrativos da escola.

Esta pesquisa mostrou que é possível fazer uso das estratégias de ensino condizentes com as particularidades de cada estudante ou grupos de estudantes, e que, por meio delas, saber como os estudantes pensam, agem e aprendem de forma diferente uns dos outros. Isso significa propiciar ensino que garante aprendizagem inclusiva. Enfatizo que há fragilidades e alguns desafios nas práticas pedagógicas do Professor, mas que não deixam, de maneira alguma, de ressaltar como seus trabalhos nos atendimentos são importantes e qualificadas, pois nada do que ele apresenta aos

estudantes são imposições; pelo contrário, ele mesmo faz uso da escuta para ensinar, e os dados apresentados neste estudo evidenciaram isso.

O que eu aprendi com esta pesquisa? Somos sujeitos natos de aprendizagens, nossos olhos buscam o novo, o diferente, o que nos remete ao estranhamento, pois muitas vezes não percebemos por meio de outros sentidos as falas, os sentimentos, as percepções e as intenções. Quem chega primeiro são os olhos e, logo, estamos tocando, ouvindo, sentindo cheiros e lançando perguntas. Contudo, com a pesquisa, aprendi muito com o Professor da SRM, principalmente ao conhecer a suas condições como sujeito que constrói história. Nossos sentidos estão à nossa disposição e precisamos fazer bom uso deles; assim, devemos levar em consideração como cada estudante potencializa seus estilos de aprendizagem, sejam eles visuais, sejam auditivos ou cinestésicos. Sim, falamos que ouvimos, sentimos, degustamos, tocamos e enxergamos tudo, mas será que realmente fazemos isso mesmo, quando falamos do que fazemos em relação ao que propomos aos estudantes em nossa prática pedagógica *para e com* eles?

Aprendi, com o Professor pesquisado, quando me oportunizou participar de suas vivências, a trazer à luz teorias na prática, com respaldo das realidades de cada estudante, suas falas, seus gestos e movimentos e o acolhimento como pesquisadora. A ele confiro, por intermédio desta dissertação, que é possível, sim, oportunizarmos um trabalho que não seja fragmentado, inflexível, mas um trabalho realizado com sentimentos, com diálogo, com intencionalidade na escolha de estratégias de ensino que o professor que desenvolve e propõe, levando em consideração cada estudante.

Aprendi que, quando o professor acolhe o que os estudantes trazem em forma de falas, gestos, sons, movimentos ou desenhos, propiciam oportunidades preciosas para que sejam revertidas em reflexão na ação docente. É possível organizar um planejamento – plano de AEE –, por meio das oportunidades que decorrem dessa escuta sensível, da participação, da interação, das trocas e das partilhas entre os estudantes e com os professores, e assim ampliar e fortalecer as discussões e as práticas pedagógicas. A escuta sensível nos exige paciência e respeito por tudo que aparece no cotidiano escolar, processo contagiante, pois as relações se fortalecem, a confiança se estabelece e as possibilidades emergem.

Aprendi a entender a importância da sensibilidade e da delicadeza das ações do professor em todas as etapas de sua docência, seja na Sala de Recursos Multifuncionais, seja na chegada ou saída da escola, nos intervalos, nas formações,

nos planejamentos, que fortificam a importância da organização e da intencionalidade em seu planejar. Percebi que – quando o professor realiza seu planejamento, escolhe cada uma das estratégias de ensino pensando nas possibilidades e nos desafios a serem enfrentados nos atendimentos individuais, em duplas ou em grupos – elas contribuem com a sua prática pedagógica no modo de desenvolver suas estratégias de ensino na coletividade, entre estudantes e estudantes, entre estudante e professor, dando ênfase às particularidades, e não somente à deficiência de cada um.

Desta maneira, compreendi como é importante que, antes de termos um olhar baseado em laudos médicos de cada um dos estudantes sobre as suas deficiências, possamos olhar e escutar a criança e o adolescente como sujeitos de sua história e de seu aprendizado, para, assim, desencadear vivências dentro do ritmo e do tempo de aprendizagem e desenvolvimento de cada um.

Ademais, aprendi que quando o professor sabe o que fazer com as informações obtidas no percurso da sua prática pedagógica com os estudantes – por intermédio da escuta sensível, das observações, dos registros escritos – ele traz para o planejamento estas realidades. Baseado nestas informações o Professor pesquisado flexibiliza suas ações por meio de estratégias de ensino potentes que desencadeiam a curiosidade, o entusiasmo, a exploração dos espaços e materiais, as experiências que fortaleceram sua caminhada docente na Sala de Recursos Multifuncionais e também com os demais professores da escola.

Descobri, que cada professor traz consigo suas experiências vividas, de conhecimentos construídos ao longo de sua caminhada pessoal e profissional, cria uma relação produtiva e sensível de partilhar os saberes, buscando no outro a ajuda necessária para as nossas deficiências pedagógicas, e neste aspecto o Professor pesquisado contribuiu muito com seus conhecimentos.

E, como professora, venho refletindo sobre diversas práticas que presenciei na sala do Professor e que me conduziram à pensar acerca de tudo que acontece nas minhas práticas pedagógicas em sala de aula e de que maneira eu as conduzia. Eu me questiono de quantas vezes à escuta sensível passou despercebidas, seja pelo tempo escolar, pela falta de entendimento ou pela organização pedagógica, e que em diversas situações poderiam ser potentes para melhorar as ações pedagógicas por meio das estratégias de ensino que acolhessem as necessidades dos estudantes da minha turma.

Fico, além disso, avaliando quantas vezes o meu olhar incentivou os

estudantes de minha turma como o diálogo do professor incentiva os estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais. Também analiso quantas vezes passei atividades e depois buscava acompanhar os estudantes, cada um em suas mesas, e quando realizava as intervenções com os estudantes, encontrava os seus olhinhos me fitando e perguntando: *“Tá certo, professora?”* Nesse sentido, o professor me ensinou que, apesar de ele não poder contar com os olhos para visualizar, o mesmo recorre à escuta sensível, ao diálogo, ao contato tátil com as mãos, valorizando, assim, cada ação e acolhendo as necessidades, o esforço e dedicação nas tentativas na realização das atividades propostas.

Dentre todas as possibilidades de aprendizado apresentadas, saliento em especial uma que me tocou profundamente: foi perceber que a vida do Professor pesquisado e de seus estudantes estão conectadas por laços de sentimentos, de empatia, respeito e confiança e por essas afetividades que nós também nos conectamos, descortinando, assim, perspectivas não presentes em livros e computadores, mas em acolhimento, na escuta e olhar sensível para cada um.

Após estas reflexões a respeito da contribuição da minha dissertação ao campo educacional no contexto das estratégias de ensino, o que eu posso dizer para os professores que trabalham com os estudantes com deficiências, sejam elas deficiência visual ou sejam outras? Destaco que toda intenção pedagógica deve ser bem planejada com estratégias de ensino que atendam às realidades apresentadas naquele momento, naquele atendimento, na vida dos estudantes, que possa através dessas vivências possibilitar aos estudantes a ampliação das possibilidades escolares e também de aprendizado para sua vida na busca da autonomia e independência.

Poderia dizer para os professores que trabalham na Sala de Recursos Multifuncionais que não existem limites para exercer a docência com os estudantes que frequentam a sala, pois cada um traz consigo suas vivências, expectativas, desejos, necessidades, sendo que cabe a nós professores da SRM mediar o processo da aprendizagem e do desenvolvimento de cada estudante. Apesar das realidades serem diferentes, as necessidades de cada um precisam ser vistas como continuidade de sua trajetória escolar. Então, esta pesquisa trouxe diferentes experiências realizadas no decorrer dos atendimentos e que é possível, através das imagens fotográficas e dos QR Code, observar como realizar atividades na sala, quando se tem um planejamento fortalecido por intenções, boas escolhas das estratégias, das hipóteses de um emergir de novas situações.

Depois desta pesquisa de mestrado, todos os momentos promovidos pela escola, nos planejamentos coletivos, reuniões pedagógicas e administrativas, reunião de conselho de classe ou com os pais e responsáveis pelos estudantes temos o compromisso de – antes de elencarmos o que iremos abordar no ano, bimestre, mês, quinzena ou semana – analisar e conhecer com profundidade os estudantes da turma e, em particular, aqueles que já trazem em seu histórico um diagnóstico médico, que é fundamental para que possamos articular nosso planejamento pedagógico. Percebi durante a pesquisa que o diagnóstico médico traz em seu escopo aquilo que foi detectado pelo médico especialista na área da saúde e que dará suporte para os professores realizarem o diagnóstico pedagógico diferencial, para, assim, fazer o alinhamento junto com os estudantes das suas necessidades e potencialidades. Cabe a nós educadores mediar esse processo, e proporcionar aos estudantes vivências que possam desenvolver suas habilidades, imaginação, criatividade e vontade de avançar, independentemente de sua limitação ou potencialidade, abrangendo também os estudantes com altas habilidades e superdotação.

Ainda, dizer aos meus colegas formadores de professores – que estão em contato direto nas formações por meio das áreas de conhecimento, pelos segmentos ou pelas modalidades – que é fundamental que possam utilizar como estratégias de ensino a escuta sensível com os professores e para que estes a façam com os estudantes, e assim possamos nos lançar à procura de nossas possibilidades, numa relação mais próxima, mais afetiva, mais contextualizada da realidade das demandas da escola, bem como desfrutar de boas relações entre os colegas dentro dos espaços escolares por meio de partilha de saberes, de ampliação de projetos, de estratégias de ensino potentes para cada estudante ou grupos de estudantes; que as formações continuadas possam ampliar o repertório, ampliar o conhecimento, sua demanda, e com eles compartilhar vivências que possam minimizar suas limitações e necessidades pontuais.

Poderia dizer da importância da equipe gestora – diretora e coordenadoras – que ampliasse as oportunidades na participação e no incentivo das práticas pedagógicas fortalecendo a escuta, o planejamento emergente e as estratégias de ensino voltadas a atender a todos os estudantes matriculados na escola, em particular aos que necessitam de um olhar mais cuidadoso, afetivo e emergente. Quanto à Sala de Recursos Multifuncionais, aparelhando-a com materiais acessíveis aos estudantes e ao professor; na sala de aula, com monitoramento e acompanhamento

pedagógico sistemático, e, ainda, estar atenta a todas as manifestações dos estudantes com dificuldades de aprendizagem realizando as abordagens pedagógicas necessárias e os encaminhamentos possíveis, seja para a sala de articulação, seja para a SRM, seguindo os devidos procedimentos pedagógicos.

Acredito que todos os profissionais da educação, em destaque os professores e gestores, para melhor atender a sua demanda, devem refletir sobre práticas do planejamento coletivo-participativo por meio da escuta sensível, dando voz e vez para os estudantes, proporcionando melhores ambientes de aprendizagem, numa relação de troca entre os estudantes, os professores e os profissionais da escola.

Concluo reafirmando que esta pesquisa me conduziu a uma busca por respostas além do conhecimento sistematizado, para, sim, ter a oportunidade de participar de vivências pedagógicas. Vale dizer que Professor pesquisado me oportunizou momentos diferenciados de práticas cotidianas, principalmente das estratégias de ensino que dão suporte ao plano de AEE, do planejamento emergente que traz ao centro dos atendimentos as situações e curiosidades dos estudantes que emergem das escutas sensíveis do professor. Também menciono outras experiências, por meio do silêncio e dos movimentos de expressões corporais involuntários ou não que deram pistas das condições reais de cada estudante, e que através da escuta sensível foi possível vivenciar tantas belezuras em sua prática pedagógica.

Passo agora, para encerrar este capítulo, a apresentar o excerto de um texto produzido pelo artista plástico Clóvis Affonso Costa, que se interessou pelo tema abordada nesta pesquisa, por acreditar na inclusão educacional através das práticas pedagógicas de cada professor. As palavras produzidas me proporcionaram ativar sentimentos profundos sobre a minha prática docente, sobre minha trajetória e a importância desta pesquisa, e que gostaria de compartilhar com todos. O texto traz em seu corpo uma frase que me fez retornar ao mais distante do tempo: **“lugar onde seus pés estão plantados”**. Me reporto a minha busca, através da memória, a este lugar, onde inicie minha vida, infância, espaço próprio habitado por minha Ancestralidade, me possibilitou ao que é fundamental: guardar viva a re-cordação das minhas origens e da minha história, e isto pode me possibilitar sonhos e desafios, assim me libertando nesta trajetória no ensino.

E foi assim que Clóvis Affonso Costa (2022) me fez retomar as minhas lembranças, minhas memórias, minhas inquietações de infância, de adolescente, mãe-professora e agora de pesquisadora. Todas as fases ainda enraizadas em meu

ser, em minha alma, no espaço e tempo onde meus pés foram plantados. Apresento junto a esta pesquisa não somente o que buscava investigar, mas também trago a escrita intensa das práticas pedagógicas do Professor que entrecruzaram com a minha história pessoal e profissional, um pouco de mim.

E para todos esses sentimentos revigorados, transcrevo aqui um trecho do texto do artista plástico CACosta (2022, texto digital) que retrata a minha trajetória de vida profissional - a **DO-m-CÊNCIA**:

*De início manifesto que sua des-coberta, des-velamento ao **Encontrar-se Professora** é consequência (de origem Ancestral) do seu **estar-no-mundo**: - sua Docência é **DO-m-CÊNCIA** (a partir de sua experiência de Vida, acolher toda ela e transformá-la em **Dom**), além de manifestar a perspectiva que lhe é própria na sua maneira de **estar-no-mundo**, é também um **DOM**. É todo esse arcabouço, veio Ancestral, colocado a serviço **d'Outro – Alteridade**: - **o Outro incluído no meu discurso, em minha responsabilidade**. Tudo isso se mostra presente em sua trajetória, nas suas falas quando menciona: Na ludicidade/encantamento da infância: - **'minha memória de vida é da história de uma pequena menina que teve toda sua infância em um observatório multicultural e desafiado'**"; Da natureza que em tudo a envolvia às relações com os demais colonos, os militares e os indígenas da etnia Parecis: - **'era uma história de tudo com muita coisa'**; É a partir dessa experiência **re-cor-dada** que manifestará adiante uns dos principais valores do seu **DOM**: - **'... e o início foi assim: - simplesmente romantizado pela ludicidade das crianças pequenas'**.*

Essa **DO-m-CÊNCIA**, que foi referenciada a este trabalho e também pela minha trajetória como professora, buscou transcender a importância de ser professor, de não ter limites para as descobertas, pelas vivências oportunizadas durante as minhas observações na SRM, através das práticas de ensino do Professor para com os estudantes, e assim me conduziu ao final deste trabalho, em que retrato um grande desafio na arte de ser professor.

Por fim, gostaria dizer a todos os professores e demais profissionais da educação que o Professor pesquisado, que trabalha levando em consideração as reais necessidades de seus estudantes, tem 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.

A escrita desta dissertação vem apresentando as belezuras do trabalho do Professor com deficiência visual no atendimento aos estudantes com deficiência em uma escola da rede pública de ensino no Estado de Mato Grosso, e o quanto foram significativas as partilhas que ocorreram ali na Sala de Recursos Multifuncionais, o quanto eu aprendi com este professor e com os estudantes, o quanto os estudantes

ensinaram a este professor e a mim também.

Termino o texto desta pesquisa descrevendo a brincadeira vivenciada no dia 23 de agosto de 2022, horário de atendimento das 15h30min às 17h, com dois estudantes, quando emergiu a “brincadeira do bafo”, momento em que, de repente, um dos estudantes pergunta: “*Professor, o senhor sabe brincar de bafo?*” E o professor: “*Não sei*”. Foi então que o estudante se propõe a ensiná-lo a jogar, levantando-se e colocando-se ao lado do professor pesquisado. Pegou as mãos do professor pesquisado e começou a explicar como era a posição, os movimentos para a carta pular, para ele ganhar. Foram minutos de belezuras, porém desta vez era o estudante quem estava ensinando, ele quem dominava a técnica do jogo. O professor ensina e o professor aprende. Assim, esta dissertação me mostrou o quanto aprendi com o professor, o professor aprendeu comigo, os estudantes aprenderam com o professor, e o professor aprendeu com o estudante.

A pesquisa não se encerra com esta escrita, pois alguns pontos precisam ser levados em consideração para que sejam dialogados amplamente com os gestores das políticas públicas municipais e estaduais, com os profissionais da rede pública de ensino, com os profissionais da educação da escola onde a pesquisa foi realizada. e em particular com professores da Sala de Recursos Multifuncionais, e familiares e com os estudantes. Pois a pesquisa deixou destacada a importância da escuta sensível para articular com as estratégias de ensino possíveis de serem inseridas nos planejamentos colaborativo, numa perspectiva de atender os estudantes em suas particularidades.

REFERÊNCIAS

- ALTIMIR, David. Escutar para documentar. *In*: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIAS, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2020. p. 57-76.
- 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.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, ano XX, n . 68, p. 143-162, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zfs5WRfd4HQBmZdst6NyV6D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2022.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL - LARAMARA. **O que é Soroban para cegos?** Barra Funda/SP, 2021. Disponível em: <https://laramara.org.br/o-que-e-soroban-para-cegos/>. Acesso em: 26 jun. 2022.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola – o que é como se faz**. 21. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2007.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília/DF: LíberLivro Editora, 2007.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Ana Rita. A fotografia como retrato da sociedade. **Sociologia**, Porto/Portugal, v. 28, p. 127-143, dez. 2014. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12738.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

BENDINELLI, Rosanna Cláudia. Atendimento educacional especializado (AEE): pressupostos e desafios. **Diversa - Educação Inclusiva na Prática**, São Paulo, 6 jul. 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/>. Acesso em: 12 set. 2022.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília/DF, 1971. [Revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm . Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília/DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Atendimento Educacional Especializado – AEE**. Brasília/DF, 2008. [Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília/DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília/DF: MEC/SEE, 2010. v.1 (Coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília/DF, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a

implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília/DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222D EDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

CAVELLUCI, L. C. B. **Estilos de Aprendizagem: em busca das diferenças individuais**. 2006, 10-11. Disponível em <http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/lia/estilos_de_aprendizagem.pdf>.. Acesso em: 20/12/2022.

CENTRO DE APOIO E SUPORTE À INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – CASIES/MT. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação de Mato Grosso – NAAH/S**. Cuiabá/MT, 2021. Disponível em: <https://www.casies.com.br/naahs.html>. Acesso em: 19 jun. 2022.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 4. ed. atual. e ampl. Lajeado, RS: Univates, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/315/pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

COSTA, Clóvis Affonso. **DO-m-CÊNCIA**. Destinatária: Rudimaria dos Santos. Alta Floresta/MT, 17 setembro 2022. Mensagem virtual.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; GIFFONI, Francinete Alves; ZARDO, Sinara Pollom. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: MEC, SEE; Fortaleza/CE: UFC, 2010. v. 10. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

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 FORMAÇÃO docente na área da deficiência visual**/Adenize Queiroz de Farias. – João Pessoa, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ed.19, p. 20-28, 2002. Publicação de ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2022.

LIDOINO, Andreia Cristina Pontarolo. **A prática de ensino desenvolvida em uma escola ciclada: vivências de uma professora que faz uso da escuta sensível para ensinar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari

- Univates, Lajeado/RS, 2020. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/2937>. Acesso em: 12 set. 2022.

LIMA, Letícia Campos de; LIMA, Laíse Soares. Planejamento feito para e com as crianças: um estudo de caso no sertão alagoano. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 5., 2018, Recife/PE. **Anais [...]**. Campina Grande/PB: Realize Eventos Científicos e Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48601>. Acesso em: 12 set. 2022.

LORENZON, Mateus; SILVA, Jacqueline Silva da. O princípio do ambiente na abordagem de planejamento no enfoque emergente: influências no planejamento pedagógico dos professores. **Interfaces da Educação**, Paranaíba/MS, v. 5, n. 15, p. 207-221, set. 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/456>. Acesso em: 12 set. 2022.

MAJEM, Tere; ÔDNA, Pepa. **Descobrir brincando**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

MALLMANN, Elisete. **Materiais potencializadores e os bebês-potência**: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2015. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117756>. Acesso em: 12 maio 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). **Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015. (Coleção Cotidiano Escolar).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso, novos tempos e espaços para ensinar, aprender a sentir, ser e fazer**. 2. ed. Cuiabá/MT: SEDUC, 2001.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares**: Concepções para a Educação Básica. Cuiabá/MT: SEDUC/MT, 2010.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso. **Resolução Normativa nº 001/2012-CEE/MT**. Fixa normas para oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-MT_cee-mt_00112-

ceemt.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso – DRC-MT**. Ensino Fundamental anos iniciais. Cuiabá/MT: SEDUC, 2018.

MATO GROSSO. **Portaria nº 349/2021/GS/SEDUC/MT, de 20 de maio de 2021**. Dispõe sobre a execução do Plano Estadual de Readaptação do Profissional da Educação – PERPE. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/absenteismo-legislacao>. Acesso em: 17 ago. 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 13 jul. 2022.

NÓVOA, António. **Professores-imagens do futuro presente**. Lisboa/Portugal: EDUCA, 2009.

PERRENOUD, Phillipe. **Os ciclos de aprendizagem**: Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

PROJETO DE ACESSIBILIDADE VIRTUAL DO IFRS. Manual Rápido do NVDA. 2017. In: MANUAL RÁPIDO VIRTUAL DO IFRS DO NVDA/TCEES -Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo. 2017. Disponível em: https://www.tcees.tc.br/wpcontent/uploads/2017/05/manual_nvda_ptbr.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes; MIRANDA, Aline Cristina. Trabalho docente, saberes docentes e base de conhecimento: contribuições de Maurice Tardif, Claude Lessard e Lee Shulman. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte/MG, v.15, n. 21, p. 81-90, abr. 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/issue/view/1012>. Acesso em: 18 jun. 2022.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As Cem Linguagens das Crianças**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre/RS: Artmed, 1999. v.1, cap. 5. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/516328650/RINALDI-Curriculo-Emergente-e-Construtivismo-Social>. Acesso em: 12 set. 2022.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emília**: Escutar, investigar e aprender. Tradução de Vânia Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

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 set. 2022.

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

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília/DF: MEC/SEE, 2010. v.1 (Coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2022.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

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 set. 2022.

SILVA, Jacqueline Silva da; SCHNEIDER, Mariângela Costa; SCHUCK, José Rogério. O princípio do protagonismo infantil e da participação da criança na construção do planejamento no enfoque emergente. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 64-84, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1715/1564>. Acesso em: 12 set. 2022.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Cartas pedagógicas: processo de ensinar a quem enxerga sem o sentido da visão**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e Diferenças: A perspectiva dos estados culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SISTEMA BRAILLE. **Brasil Escola**, Goiânia/GO, 2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/portugues/braille.htm>. Acesso em: 11 set. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TREVISOL-BITTENCOURT, Paulo Cesar; LI, Li Min; PEREIRA, George Hamilton; LI, Shih Min. Disritmia cerebral. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 10, p. 541-545, nov./dez. 1993.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. de Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología.** Madri: Visor, 1997.

WERNECK, Claudia. **Sociedade inclusiva: quem cabe no seu TODOS?** Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre/RS: Bookman, 2010.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria L. Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas/SP, v. 13, n. 50, p. 90-98, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640296>. Acesso em: 13 set. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Anuência da Direção da Instituição de Ensino

APÊNDICE A - Termo de Anuência da Direção da Instituição de Ensino

TERMO DE ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Eu, **Vilma Monteiro**, na condição de diretor (a) da instituição **Escola Estadual Manoel Bandeira**, autorizo a realização da investigação de dissertação do Mestrado em Ensino, desenvolvida pela pesquisadora *Rudimaria dos Santos*, aluna Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES de Lajeado/RS.

A pesquisa intitula-se “**Estratégias de ensino de um professor com deficiência visual que trabalha com estudantes com deficiência em uma escola pública**”.

Fui esclarecida de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, fotografias e entrevistas semiestruturadas. As gravações de áudio que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, de seus profissionais a ser observada.

A participação dessa Instituição é um ato voluntário e a deixa ciente de que a pesquisa não lhe trará nenhum apoio financeiro, despesa ou dano para a escola.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer qualquer dúvida quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, devido a isso, autorizo a divulgação das informações, dos registros escritos, das fotografias e das filmagens utilizadas, para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e formativa de educadores.

Vilma Monteiro

Matrícula: 71308

Gestora

E. E. Manoel Bandeira

Alta Floresta/MT, 22 de junho de 2021.

Direção da Instituição de Ensino: Vilma Monteiro

Pesquisadora Rudimaria dos Santos:

Informações: rudimaria.santos@universo.univates.br

E. E. MANOEL BANDEIRA

criação 175/87 RECONHECIMENTO 177/2009

RUA 06 DE AGOSTO, 287

BAIRRO BOM JESUS - CEP: 78580-000

ALTA FLORESTA/MT - FONE: (66) 3521-1424

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado para o Professor com deficiência visual

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Informado para o Professor com Deficiência Visual

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INFORMADO PARA O PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Eu, _____ aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora, *Rudimaria dos Santos*, aluna Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES de Lajeado/RS.

A pesquisa intitula-se: **“Estratégias de ensino de um professor com deficiência visual que trabalha com estudantes com deficiência em uma escola pública”**.

Fui esclarecido de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, fotografias e entrevistas que serão previamente combinadas e consentidas durante o desenvolvimento da mesma. Bem como será utilizado gravações em áudio que terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal.

A minha participação é feita por um ato voluntário e a deixa ciente de que a pesquisa não lhe trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer qualquer dúvida quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, devido a isso, autorizo a divulgação das informações, dos registros escritos, das fotografias e das filmagens utilizadas, para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Alta Floresta/MT, 22 de junho de 2021.

Nome do Professor: _____.

Pesquisadora Rudimaria dos Santos: _____.

Informações: rudimaria.santos@universo.univates.br

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Informado para os Responsáveis pelos estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais (AEE)

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Informado para os Responsáveis pelos estudantes da Sala de Recursos Multifuncional/AEE

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL/AEE

Eu, _____, aceito que meu/minha filho (a) participe da investigação desenvolvida pela pesquisadora, *Rudimaria dos Santos*, aluna Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES de Lajeado/RS.

A pesquisa intitula-se: “Estratégias de ensino de um professor com deficiência visual que trabalha com estudantes com deficiência em uma escola pública”.

Fui esclarecido de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, fotografias e entrevistas que serão previamente combinadas e consentidas durante o desenvolvimento da mesma. Bem como será utilizado gravações em áudio que terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal.

A minha participação é feita por um ato voluntário e a deixa ciente de que a pesquisa não lhe trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer qualquer dúvida quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, devido a isso, autorizo a divulgação das informações, dos registros escritos, das fotografias e das filmagens utilizadas, para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Alta Floresta/MT, 30 de junho de 2022.

Nome do(a) estudante: _____

Responsável legal pelos estudantes: _____

Pesquisadora Rudimaria dos Santos: _____

Informações: rudimaria.santos@universo.univates.br

APÊNDICE D – Parecer do CDCE da Escola - Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
Secretaria de Estado de Educação

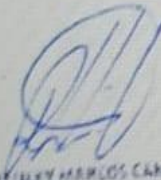
ESCOLA ESTADUAL MANOEL BANDEIRA
(RUA 06 DE AGOSTO - 287)
RUA 06 DE AGOSTO, 287 BAIRRO BOM JESUS
70180-000 Alta Floresta - MATO GROSSO
E-mail: ee-manuel.bandeira@educacao.mt.gov.br

PARECER DO CDCE

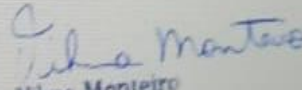
O Conselho Deliberativo Da Comunidade Escolar Manoel Bandeira com sede na rua 06 de agosto, 287 – Bairro Bom Jesus – Alta Floresta – MT, informa aos interessados que é favorável a pesquisa da professora Rudimária dos Santos, haja visto que o conteúdo da pesquisa está em conformidade com a Política Pública Educacional do Estado e com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar onde a professora está lotada.

Alta Floresta -MT, 12/02/2021

Escola Estadual Manoel Bandeira



REULEY MARCOS CAMILO
Presidente do CDCE
E. E. Manoel Bandeira
CNPJ: 01.279.446/0001-31
Alta Floresta - MT



Vilma Monteiro
Matrícula: 71.306
Gestora
E. E. Manoel Bandeira

APÊNDICE E – Roteiro da primeira entrevista realizada com o Professor

ENTREVISTA 1 COM O PROFESSOR

1. Relate como foi sua trajetória no decorrer curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apontando as dificuldades, interesses, os recursos e ferramentas que foram disponibilizados para facilitar sua vida acadêmica.
2. Discorra sobre como ocorrem as interações pedagógicas com os professores, com os estudantes, com os familiares, com direção, coordenação, em relação ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência que você atende.
3. Disserte como você realiza seus planejamentos: plano de AEE, e como são organizados e disponibilizados esses registros.

APÊNDICE F – Roteiro da segunda entrevista realizada com o Professor**ENTREVISTA 2 COM O PROFESSOR**

1. Comente como são selecionadas as estratégias de ensino, levando em consideração que cada estudante apresenta um diagnóstico com níveis de comprometimentos e limitações diferenciados.
2. Fale um pouco sobre como é ser professor de AEE e os desafios enfrentados nestes atendimentos relacionados aos com comprometimento no ensino e na aprendizagem dos estudantes.
3. Na sua opinião, o que poderá ser feito para melhorar a interação nos momentos de planejamento coletivo com relação à adoção de estratégias de ensino para o atendimento aos estudantes com deficiência?

APÊNDICE G – Roteiro da primeira observação da rotina diária do Professor na Sala de Recursos Multifuncionais

OBSERVAÇÃO 1 DA ROTINA DIÁRIA DO PROFESSOR NA SRM

- 1. Contato da pesquisadora com o professor com deficiência visual e seus estudantes:** primeiras falas e impressões do professor e dos estudantes, com explicação sobre o que será realizado naquele local com relação à pesquisa a ser realizada.
- 2. Espaços e tempos:** Como estarão organizados (horários e agrupamentos) os atendimentos e os materiais utilizados pelo professor para atendimento dos estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais?
- 3. Interação e *feedback*:** Como ocorrem a interação e o *feedback* entre estudantes e o professor nos momentos de atendimentos?
- 4. Interação dos professores da sala regular e da Sala de Recursos Multifuncionais no planejamento:** Como ocorre o diálogo entre os envolvidos e quais as orientações sobre os atendimentos dos estudantes da Educação Especial na perspectiva de melhoria do desenvolvimento da aprendizagem?
- 5. Estratégias de ensino:** Como são inseridas as atividades práticas levando em consideração a diversidade de deficiências nos atendimentos educacionais especializados e como os estudantes percebem essas estratégias?
- 6. Recursos tecnológicos:** estão à disposição dos estudantes e do professor para sua docência? Quais são?

APÊNDICE H– Roteiro da segunda observação da rotina diária do Professor na Sala de Recursos Multifuncionais

OBSERVAÇÃO 2 DA ROTINA DIÁRIA DO PROFESSOR NA SRM

1. Identificar os tipos de estratégias de ensino adotadas para cada estudante com deficiência, como são selecionadas.
2. Acompanhar o desenvolvimento das aulas e identificar as estratégias de ensino, e se os estudantes conseguem desenvolver suas atividades.
3. Perceber quais as estratégias de ensino o professor utiliza com maior frequência com quais estudantes com deficiência e quais as razões dessas escolhas.
4. Verificar se nos espaços de planejamento coletivo existem momentos entre os professores para dialogar sobre quais estratégias de ensino são adotadas e quais as mais potentes para trabalhar com os estudantes com deficiência.

APÊNDICE I – Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL MANOEL BANDEIRA/MT
SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

PLANO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Professor AEE:

Professor (a) sala de aula:

Ano letivo:

Identificação

Aluno(a):

Data de Nascimento:

Mãe:

Pai:

Tipo de deficiência:

Resumo

1- Objetivos do Plano:

2- Organização do Atendimento:

3- Atividades a serem desenvolvidas no atendimento da aluna:

4- Materiais produzidos para o aluno:

5- Adequações de materiais

6- Materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos:

7- Parcerias necessárias para o aprimoramento do atendimento:

8- Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre os serviços e recursos oferecido a estudante:

9- Avaliação dos resultados:

10- Resultados Esperados

Valmir Dias de Moraes
Professor do AEE



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09