



Notas sobre a experiência de uma licencianda cega no início à docência: rumo à pedagogia do sentir?!

Mariana Rodrigues Correia¹
Camila de Oliveira da Silva²

Resumo do trabalho: Este texto trata de um relato da experiência vivida por uma licencianda em Educação do Campo, sendo esta uma pessoa com deficiência visual, durante o período de regência do estágio supervisionado em uma escola do campo no estado de Mato Grosso do Sul. Optamos por descrever e analisar alguns fatos vividos no início da referida prática educativa amparada em escritos sobre a experiência de Jorge Larrosa e da sensibilidade no ato de ensinar descritos por Paulo Freire. Para isso, abordaremos tal conteúdo, por meio de uma escrita narrativa de caráter autobiográfico, realizada pela primeira autora e, em colaboração, com a segunda autora deste trabalho. Os resultados desta jornada revelam como a deficiência visual atuou não como um limite, mas como uma metodologia de ensino pautada na sensibilidade, transformando o conteúdo técnico em uma experiência profunda de inclusão social e empatia.

Palavras-chave: narrativa; licencianda com deficiência visual; estágio supervisionado; educação do campo; sensibilidade.

Introdução³

A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil obteve um amparo jurídico robusto com a promulgação da Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão, que, ao consolidar o direito à acessibilidade e ao atendimento especializado, trouxe uma nova agilidade ao processo de ocupação de estudantes oriundos da educação especial às universidades públicas federais. Esse marco legal, somado à Lei nº 12.711/2012, impulsionou significativamente o fluxo de novos estudantes, expandindo o público-alvo para além dos centros urbanos e alcançando pessoas com deficiência (PCD), povos originários e comunidades quilombolas.

¹ UFMS, mariana.correia@ufms.br.

² UFMS, camila.o.silva@ufms.br.

³ Optamos pela escrita em primeira pessoa do singular devido ao caráter autobiográfico da narrativa, centrada nas experiências vivenciadas pela primeira autora. Entretanto, destaca-se que a construção textual foi realizada de maneira colaborativa entre as duas autoras deste texto.



No contexto da Educação do Campo, essa articulação normativa torna-se ainda mais estratégica, pois garante que tanto os camponeses PCD quanto os demais viventes da zona rural — que historicamente enfrentam barreiras geográficas e sociais severas — tenham assegurado o direito a uma formação superior qualificada. Assim, a institucionalização dessas políticas de inclusão reflete uma conquista direta dos movimentos sociais, transformando o espaço acadêmico em um território de diversidade onde a presença desses grupos antes marginalizados deixa de ser uma exceção para se tornar um direito plenamente exercido.

É nesse cenário educacional que se encontra o conteúdo deste texto, no qual esboçarei um relato de episódios vivenciados no estágio obrigatório da área de matemática na Escola Estadual Polo Francisco Resende, no distrito de Anhanduí/MS. Essa experiência ocorreu com uma turma de 25 alunos do ensino médio, durante o segundo semestre de 2024. Dentre os objetivos traçados no desenvolvimento deste componente curricular esteve a possibilidade de lecionar os conceitos geométricos de área e perímetro, bem como ao demonstrar sua aplicação prática na lida do campo e na medição da terra. E, não obstante, o de provocar reflexões sobre a regência docente realizada por uma pessoa com deficiência visual, utilizando metodologias ativas e materiais táteis para o ensino de Matemática. E é a partir desses objetivos que apresento nos próximos tópicos uma narrativa desses episódios por mim vividos no curso do estágio supervisionado no ensino médio.

Notas iniciais desta jornada

Como acadêmica cega, o início deste percurso foi marcado por um misto de sentimentos, desde o receio da aceitação até a dúvida natural sobre como conduzir a regência sem a visão. No entanto, encarei esse momento não como uma



limitação, mas como um convite para transformar a deficiência em uma metodologia viva de ensino.

Um dos desafios mais intensos foi a logística diária. O esforço físico foi grande, marcado por longos trajetos no transporte público, passando por três terminais de ônibus para chegar à escola no distrito de Anhanduí, pertencente ao Município de Campo Grande/MS.

O despertar ocorria ainda na madrugada para garantir o cumprimento do horário das sete da manhã, sendo este o início das aulas letivas na educação básica. O cansaço físico, decorrente da distância entre sítios, fazendas e a escola vinha acompanhado por inseguranças e pelo medo de errar. Era nesse trajeto, com o balançar do ônibus, que ia me organizando mentalmente para cada aula. Cada quilômetro percorrido representava a resistência necessária para que o sonho da docência ali começasse a se concretizar. Segundo Larrosa (2002), o sujeito da experiência é como um "território de passagem" e percebo que fui o território onde as dificuldades do trajeto e o peso da responsabilidade se transformaram em saber.

Um ponto determinante a ser logo pontuado foi o acolhimento excepcional recebido pela gestão da escola; fui recebida com respeito pelo diretor, pelo vice-diretor e por todos os funcionários, suporte este que me deu a segurança necessária para enfrentar os meus próprios medos.

Com o objetivo de refletir sobre a viabilidade da regência por uma pessoa com deficiência visual, utilizando materiais táteis para o ensino da geometria desenvolvi materiais adaptados, como prismas e poliedros com texturas diferenciadas (alto relevos), para promover a inclusão de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e outras deficiências.

Para os alunos videntes, a metodologia proposta buscou se constituir como uma experiência de alteridade através da privação momentânea da visão com o uso de vendas, estimulando-os a compreender formas geométricas através do tato.

Trabalhamos a aplicação de conceitos de área e perímetro de forma prática, integrando o próprio corpo e a contagem de passos como ferramentas de medida.



Esses recursos foram confeccionados manualmente por mim, buscando atender aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

A regência contou com o auxílio de um acadêmico apoiador e o suporte da SEDIS/UFMS. Enquanto eu utilizava tecnologias assistivas e leitores de tela, o apoio humano foi essencial na leitura da dinâmica visual da sala. Foi nesse tocante que percebo que a resistência inicial foi substituída por uma curiosidade respeitosa. Quando a regência foi assumida com domínio técnico, a deficiência tornou-se uma característica secundária diante da competência no início de um exercício da profissão.

Ao meu lado, o acadêmico apoiador desempenhou um papel que transcendeu a assistência técnica, tornando-se uma ponte de confiança e permitindo que minha autonomia como docente fosse exercida de forma plena.

A orientação pedagógica foi um processo de mentoria baseado na troca e no encorajamento constante, onde o apoio do professor regente, que confiou a sua turma à minha condução, revelou uma ausência total de preconceito e uma crença genuína na educação inclusiva. Além do suporte pedagógico, a recepção calorosa de toda a comunidade escolar — desde o vigilante, que garantia minha segurança e acesso, até as merendeiras e faxineiras, com sua atenção carinhosa — criou um ambiente livre de julgamentos. Essa rede de afetos permitiu que eu focasse na qualidade do ensino, sentindo-me abraçada por todos os setores da unidade escolar e compreendendo que a inclusão é um esforço coletivo e um possível antídoto contra a evasão escolar.

Descobri que a vulnerabilidade não é uma fraqueza, mas o ponto de partida para uma conexão real com a turma. Percebi que o medo do erro me tornou mais cuidadosa, e o cansaço dos dois ônibus foi recompensado pelo brilho da descoberta no toque de cada estudante, como se pode sentir nos episódios relatados a seguir.

Materiais autorais e rodízio inclusivo



Para Larrosa (2002, p. 21), "o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida", o que corrobora para com o fato de que a aprendizagem não se reduz a uma mera aquisição de informações, mas constitui um processo de atribuição de sentidos, a partir do que ocorre (acontece) com o sujeito em questão. Durante a minha regência, essa compreensão mostrou-se fundamental, uma vez que o processo de ensino exigiu deslocar o foco da predominância dos recursos visuais para práticas pedagógicas que também valorizassem outras formas de percepção e construção do conhecimento. O autor destaca que a experiência exige interrupção: parar para sentir e escutar. O mesmo pontua que o sujeito da experiência precisa estar "exposto, sensível, vulnerável e aberto" (Larrosa 2002, p.24). Nesse contexto, a vulnerabilidade não se configurou como uma fragilidade, mas como condição favorável para a minha aprendizagem. Ao mobilizar o tato e a audição como mediações centrais no ensino da Matemática, foi possível construir uma prática docente pautada na escuta, na sensibilidade e no reconhecimento das diferentes formas de interação com o conhecimento, em especial, matemático.

Para tornar a geometria acessível, eu mesma construí todas as atividades e materiais didáticos táteis, conforme evidencia a figura 1 a seguir. Produzi as representações dos sólidos geométricos e figuras planas com relevos, barbantes e texturas variadas. Na sala, apliquei um "rodízio inclusivo": todos os alunos trabalharam juntos, manipulando os materiais para entender as formas. A materialização das figuras planas e espaciais apresentavam texturas diferenciadas para facilitar a identificação geométrica por meio do tato, atendendo ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e à inclusão de alunos com TEA que também havia na turma trabalhada.



Figura 1. Licencianda confeccionando materiais táteis



Fonte: dados das autoras

Construir os materiais didáticos foi um desafio, mas ao mesmo tempo foi uma sensação de alegria que, junto ao medo que se instalava. O “coração parecia sair pela boca”, quando o acadêmico apoiador sussurrava ao meu ouvido, narrando cada gesto, cada movimento e vibrações corporais de cada aluno; as pernas tremiam e logo os meus olhos enchiam-se de lágrimas.

A determinação de quem sabia o que estava fazendo, ao construir os materiais para PCD, o orgulho de ouvi-los relatando sobre a atividade, a alegria nos sons de suas falas, me fizeram perceber o quanto os alunos admiraram o ato de estarem todos juntos, compartilhando experiências de exercícios. O processo de inclusão foi observado com os alunos em sala junto aos alunos PCD compartilhando as tarefas propostas. Em consonância a esta prática estão os escritos de Mantoan (2003), no que diz respeito à inclusão escolar. Para a autora, incluir não é apenas colocar o aluno dentro da sala, mas sim provocar uma mudança estrutural na escola para que ela reconheça a diferença como um valor.

Ao observar o envolvimento dos alunos no curso do meu estágio, nota-se o esforço em romper com o modelo tradicional para garantir uma educação que atenda às singularidades de cada sujeito. Nesse sentido, a intenção para com a dinâmica com os olhos vendados foi a de proporcionar aos alunos videntes a vivência de como pessoas com necessidades especiais podem estudar e aprender determinados conteúdos matemáticos. Os alunos videntes relataram o aprendizado com a atividade no contexto de uma educação inclusiva, bem como foi possível perceber o companheirismo e cuidado com os colegas.



As fotos abaixo estão os alunos em sala de aula, realizando as atividades. Primeiro foi realizado o trabalho com os olhos sem vendas, depois com os olhos vendados.

Figura 2. Atividades desenvolvidas com os alunos



Fonte: dados das autoras

A questão em jogo me mostra ainda, que ter deficiência, não significa que as pessoas PCD não são capazes de ir e vir, mas prova que todos são capazes de realizar atividades educativas, desde que essas possuem acessibilidade.

A atividade em cena não foi imposta aos alunos, pois foi realizada uma pergunta à sala, sobre quem aceitava colocar a venda nos olhos. Somente um aluno não aceitou. Cabe destacar que o mesmo possui paralisia cerebral e isso o atrapalharia. No entanto, mesmo sem vender os olhos, o referido aluno foi incluído e participou dos estudos realizados, não ficando fora da atividade proposta.

O acadêmico apoiador ficou em sala com um grupo de alunos que ficara responsável de montar o triângulo, retângulo e o quadrado, um grupo ficou com a professora de apoio de sala, e o outro grupo veio comigo para separar as formas geométricas. Nesse momento, todos os alunos estavam com olhos vendados, para sentir a sensação de trabalhar sem colocar em prática o sentido da visão.

Como ensina Freire (1997, p 47), "o clima de seriedade democrática em que se aprende e em que se ensina não pode existir sem a alegria". Essa alegria



manifestou-se na aceitação plena dos alunos, inclusive do aluno PCD, que vivenciaram um "tempo de passagem", como sugere Larrosa (2002, p. 28), ao sentirem a geometria com suas mãos.

Entre as linhas deste relato, destaca-se que a experiência também possibilitou refletir sobre o papel de práticas inclusivas e significativas no fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola. Especial atenção foi dada à presença de estudantes PCD na turma, garantindo que o aprendizado fosse acessível e que a inclusão fosse vivida na prática, e não apenas na teoria.

Assim, percebi que a inclusão social ocorreu de forma orgânica quando eles perceberam que "quem ensina aprende ao ensinar" Freire (1997, p. 24). Ao retirarem as vendas, alguns estudantes demonstraram, por meio de suas falas e participação, indícios de compreensão dos conceitos trabalhados.

Confesso que no início achei que eles não gostariam de realizar a atividade e que, logo que eu saísse da sala, iriam reclamar com direção. Ao meu espanto, todos pediram para que eu ficasse com eles. Quando nós chegamos no outro dia na escola, vinham ao nosso encontro, pedindo que eu fosse para as salas deles e deixasse as outras turmas.

Neste momento, veio a vice-diretora e pediu permissão para assistir como eu realizava minha aula. Pensei: hoje que não concluo o meu estágio! O coração acelerou novamente, fiquei me perguntando no silêncio, o que fiz de errado? Neste momento, era somente eu; o acadêmico apoiador não poderia me ajudar. Estava enganada, a vice-diretora assistiu à minha aula sem realizar nenhuma intervenção.

Quando saímos para o intervalo, os alunos não deixaram o acadêmico apoiador me guiar, eles que me guiaram, narrando cada espaço por onde passamos. Eu fui com a intenção de suscitar a reflexão sobre a inclusão e, para minha surpresa, logo ali estava eu, incluída naquele ambiente escolar pelos próprios jovens entre 13 a 14 anos. Esse foi um momento muito emocionante.

É nesse cenário que me identifico quando Larrosa (2002) afirma que a experiência requer: "[...] parar para olhar, parar para escutar, suspender a opinião,



suspender o julgamento, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e o cuidado [...]" Larrosa (2002, p. 25)

Ao trabalharem em rodízio, os alunos suspenderam o automatismo da visão para aprenderem através do tato, respeitando o tempo de cada colega e o sentido de cada forma geométrica.

A dinâmica no pátio para o estudo das noções de perímetro e área

O objetivo central foi lecionar os conceitos geométricos de área e perímetro, demonstrando sua aplicação prática na lida do campo e na medição da terra. A prática observada neste estágio dialoga diretamente com a teoria de Lev Vygotsky, especificamente no que tange à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ao interagir com os alunos, percebe-se que o aprendizado é um processo social. Vygotsky (1997) defende que a mediação do professor e a troca entre pares são essenciais para que o conhecimento se consolide, transformando o que o aluno ainda não consegue fazer sozinho em uma habilidade autônoma.

Essa prática de ensino ocorreu no pátio. Levei os 25 alunos totalmente vendados, organizados em filas, cada qual portando uma bengala. A tarefa era medir o espaço através da contagem de passos, com o estudo de uma unidade de medida não padronizada, bem como trabalhar a orientação espacial. Assim, o desafio foi lançado em algumas etapas, com o objetivo de medir o espaço através do corpo e usar a audição (com a emissão de alguns sons produzidos por alguns alunos) para retornar ao ponto de origem.

A dinâmica promoveu a alteridade e o aprendizado sensorial, atraindo a atenção e admiração de todo o corpo docente da unidade. A atividade contou com alunos apoiadores que caminhavam ao lado, fazendo intervenções necessárias.

Tal prática educativa reafirma ainda o pensamento de Paulo Freire, ao defender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire 1996, p. 47). Ao



proporcionar que os alunos construíssem o saber geométrico pelo tato, a aula deixou de ser uma transmissão mecânica de fórmulas para se tornar uma experiência viva de aprendizado na perspectiva inclusiva.

Como observa Larrosa (2002, p. 27), a experiência é "o que nos faz ser o que somos". Ao caminharem sem ver, os alunos foram "tocados" por uma realidade sensorial nova. O perímetro tornou-se uma experiência corporal. Essa atividade gerou elogios de toda a comunidade escolar, reconhecendo ali uma ação, de fato, inclusiva.

O ápice do estágio: a feira de ciências

O ápice dessa vivência pré-profissional ocorreu após o término da regência oficial, quando fui convidada pela vice-diretora, para realizar substituições de matemática na própria unidade após o término do estágio. Esse convite representa a validação de que a experiência produz um sujeito capaz de transformar-se e de ressignificar sua própria realidade, Larrosa (2002). Ao assumir essa substituição, confirmei que a escola não apenas me acolheu como estagiária, mas me reconheceu como um par, uma professora capaz de conduzir o processo educativo com autoridade, técnica e sensibilidade.

O convite realizado pela vice-diretora pode ser compreendido como um indicativo de reconhecimento da proposta desenvolvida durante o estágio, em que recebi ainda um convite emocionante da vice-diretora: ajudar na organização da feira de ciências da escola. Receber esse convite foi o maior troféu da minha trajetória acadêmica. Naquele momento, senti que as barreiras da deficiência haviam caído por terra. Como aponta Freire (1996), a educação é uma especificidade humana que se faz no testemunho e na esperança, e ver a deficiência ser superada pela competência serviu de estímulo para que tanto eu quanto os alunos pudessem ressignificar suas próprias dificuldades.



Senti um orgulho profundo, não apenas por mim, mas por todos os alunos que acreditaram na proposta. Organizar a feira significou levar a inclusão para além das quatro paredes da sala de aula. Segundo relato do acadêmico apoiador, houve manifestações de reconhecimento por parte de professores e da gestão escolar. Isso reforçou a compreensão de que, como diz Larrosa (2002), a experiência deixa marcas indelegáveis. Eu não estava ali apenas cumprindo horas; a experiência parece ter mobilizado reflexões importantes na comunidade escolar sobre inclusão, acessibilidade e ensino de Matemática

Algumas considerações

O fim da jornada acima relatada se deu com a certeza de que a inclusão acontece no encontro entre o saber acadêmico e a abertura para o humano, onde cada gesto de respeito da equipe escolar contribuiu para que eu superasse minhas próprias expectativas e me firmasse como uma profissional da educação.

Conforme reitera Larrosa (2002, p. 27), “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. O brilho na descoberta de cada aluno compensou cada obstáculo no transporte público. No entanto, o maior desafio não foi atender às expectativas alheias, mas sim superar as minhas próprias. A cobrança interna para que tudo saísse conforme o planejado era uma barreira que eu precisava romper diariamente. Cada passo dado no pátio, cada dúvida sanada de um aluno e cada feedback positivo da gestão escolar foram pequenos tijolos na construção de uma nova autoconfiança no caminhar docente.

Minha trajetória pessoal sempre foi pautada pela superação e, no ambiente escolar, permiti-me ser esse “território de passagem” Larrosa (2002), transformando o medo em uma abertura para uma nova forma de ensinar, onde a visão deu lugar à percepção sensível e ao toque. Nessa perspectiva, foi possível inferir que a análise da prática docente em um contexto de deficiência visual revela



que a inclusão vai muito além do simples cumprimento de normas legais; ela exige uma reestruturação da subjetividade de todos os envolvidos no processo educativo.

A caminhada desta etapa do estágio na referida escola me fez ter a certeza de que a ação inclusiva ocorre quando paramos de apenas "ver" e passamos a "sentir" o processo educativo. Mesmo sem enxergar um palmo à frente, conduzi meus alunos a um novo saber, provando que a verdadeira visão nasce da sensibilidade, da empatia e do profundo respeito à diversidade humana.

Referências

BRASIL. 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). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 ago. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan/abr 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escolhidas V**: Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.