



## A ESCUTA SENSÍVEL E A ELABORAÇÃO DE MATERIAL ADAPTADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ana Mara Coelho da Silva <sup>1</sup>  
Isabel Lopes Valente<sup>2</sup>  
Marcelo Marques de Araújo<sup>3</sup>

**Categoria:** Relato de experiência

**Eixo Temático/Área de Conhecimento:** Práticas pedagógicas com alunos público-alvo da educação especial

**RESUMO:** O estudo teve por objetivo apresentar o relato de uma prática docente voltada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de um aluno com deficiência visual inserido no sistema regular de ensino. A prática pedagógica esteve voltada para a elaboração de um material acessível e construído para atender à necessidade do aluno diante de uma avaliação escolar, durante as primeiras experiências voltadas a esse público. Para este estudo, foi imprescindível nos apoiar na escuta sensível, sugerida por René Barbier (2004), o qual pressupõe estabelecer a aproximação docente com aluno em um diálogo que possibilite mudanças significativas no ensino. Os resultados apontaram para a necessidade de estabelecer aproximação professor-aluno por meio da escuta do outro, a fim de conduzir laços participativos e de colaboração na elaboração dos materiais adaptados e em braille dos discentes. Portanto, a escuta sensível pode contribuir para a qualidade de práticas inclusivas, além de servir ao docente, enquanto parâmetro de tomada de decisão na sala de aula e no apoio especializado.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Escuta Sensível. Deficiência visual.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (RUAKÉ/IEMCI/PPGDOC). E-mail: [maracoelho17@yahoo.com.br](mailto:maracoelho17@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (RUAKÉ/IEMCI/PPGDOC). E-mail: [isalvalente@gmail.com](mailto:isalvalente@gmail.com)

<sup>3</sup> Professor Doutor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (RUAKÉ/UNIFESSPA). E-mail: [marcelomarkes@bol.com](mailto:marcelomarkes@bol.com)

## 1. INTRODUÇÃO

A proposta da escola inclusiva tem como princípio acolher a todos os alunos, independentemente de sua condição social, econômica, cultural ou orgânica (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e outros), com o fim de estabelecer seu pleno desenvolvimento social e escolar por meio dos suportes adequados, em classes do ensino regular.

No âmbito dos termos legais e nos textos das políticas públicas no Brasil, as discussões que envolvem a educação para todos, no sentido em que se propõe a inclusão, vem ganhando destaque, conforme os pressupostos contidos na Declaração de Salamanca e na Constituição 1988. Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/ 1996) corrobora, ao estabelecer que a matrícula do estudante com alguma deficiência deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino e com apoio especializado, se necessário.

Diante desses avanços, as ações afirmativas em torno da discussão sobre a inserção do aluno com deficiência no ensino regular foi aos poucos se firmando, apesar da falta de infraestrutura adequada às escolas. Mas, essa questão se estendeu, principalmente, aos professores, cujos anseios de resistências e questionamentos se processam à medida que se veem, ainda, sem formação adequada para realizar o acompanhamento desse aluno na sala de aula.

Uma das preocupações dos professores está justamente relacionado ao ensino e a aprendizagem dos alunos sem acuidade visual, as formas de abordagens que evidenciem possibilidades de inclusão diante das aulas em que eles frequentam. A elaboração de materiais acessíveis tem se apresentado enquanto uma dessas possibilidades que permitem o aluno a se aproximar do conteúdo tratado em sala de aula e para fazerem parte das avaliações escolares. Contudo, ainda existe a preocupação eminente desses profissionais de como elaborar os recursos de maneira que sejam compatíveis as suas necessidades.

Em relação às adaptações avaliativas, os PCNs: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998, p.36) destacam a importância da “seleção das técnicas e dos instrumentos utilizados para avaliar os aprendizes, propondo que sejam feitas modificações sensíveis em sua forma de apresentação, linguagem quando necessário e na temporalidade”. Mas será que somente estas orientações tem sido suficiente para aproximar o aluno daquilo que ele precisa entender?

O percurso formativo mais significativo de formação escolar para esses alunos requerem reflexão sobre a complexidade desse processo, das discussões sobre as formas de atuação docente e os recursos necessários para contemplar todos os alunos e que atenda suas diferenças. Na verdade, de nada adianta tudo isso se não nos colocarmos no lugar do outro, do outro que sente e que pensa sobre sua formação, que tem o que dizer de suas experiências vivenciadas e, acima de tudo, tem os mesmos direitos que qualquer cidadão à educação escolar.

Uma das práticas docentes, portanto, que promovem descobertas sobre quais entraves, questionamentos e formas de atuar do docente são primordiais para estabelecer a prática inclusiva é o ato de escutar, proposto por René Barbier, que possibilita o sentir do universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender e refletir sobre nossas atitudes e comportamentos (BARBIER, 2004).

Portanto, este trabalho tem por objetivo discutir a relevância da escuta sensível em práticas cujas abordagens envolvam a educação inclusiva, a partir do trabalho e experiências vivenciadas junto a um educando com deficiência visual inserido no ensino regular. Do mesmo modo, buscar refletir sobre as produções e adaptações necessárias ao seu aprendizado e como a participação do aluno é importante para o seu aprendizado.

## **2. METODOLOGIA**

O relato aqui apresentado teve como ponto de partida, as experiências vivenciadas junto a um estudante cego congênito, que frequentava o Ensino Médio

em uma escola pública de grande porte no centro de Belém-PA. Acompanhamos o aluno ao longo de três anos, tanto na sala de aula, nos atendimentos individualizados, nas abordagens com seus professores e coordenação pedagógica e com a participação dos pais. Enfim, desenvolvíamos um trabalho que permitia aproximar o aluno do seu aprendizado. Para tal feito, nosso olhar de pesquisadores reflexivos assumiu a dimensão qualitativa, sendo que a estratégia da escuta sensível tomada de René Barbier foi imprescindível para entender a dimensão da prática docente inserida no contexto inclusivo.

Utilizamos, para este relato, uma experiência de elaboração de uma atividade avaliativa de biologia. Ela foi confeccionada com cola em alto relevo, evidenciando a fase de divisão celular necessária à resolução da questão.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Quando recebemos, do professor de biologia, a avaliação do aluno que estava em seu 1º ano do Ensino Médio, não podíamos imaginar que a questão de divisão celular nos conduziria a investigar, a partir daí, as nossas práticas pedagógicas.

Levamos para casa a avaliação com seis questões objetivas e com alguns materiais (como cola em alto relevo de cores diferenciadas e barbantes) adaptamos uma delas, a qual continha uma imagem de uma célula em fases de divisão, para um tamanho que possibilitaria o toque pelo aluno. As demais questões que não continham imagens ou gráficos, o aluno preferia que fossem lidas e transcritas para a prova com nossa ajuda.

No outro dia, com a questão adaptada, colocamos a mesma sobre a mesa da sala da coordenação. Recordamos que, nesse dia, a coordenadora pedagógica falou, na presença do aluno, que aos olhos de quem podia enxergar aquela imagem era a mais bela obra de arte em cores azul e verde. Ficamos muito felizes pelo trabalho, que levamos algumas horas para fazer. Entretanto, para o aluno, não

passou de um amontoado de informações sem sentido ao toque. Ele não conseguiu identificar o que estava havendo com a divisão celular e em qual fase a mesma se encontrava, imprescindíveis para responder a questão corretamente. Possivelmente, na sala de aula, ele não teve acesso a nenhum material que pudesse manipular e ajudá-lo a entender o que se passava no interior de uma célula.

Na visão de Glat (2011), apenas estabelecer o ingresso e permanência de todos os alunos na escola não garante a plena inclusão. Para ela, é necessário pensar em uma educação voltada para a diversidade, cuja atenção esteja atrelada às necessidades educacionais especiais de cada aluno. Em outras palavras, para que a escola cumpra, de fato, sua função de acolher e ensinar a todos os alunos, as características individuais precisam ser levantadas e consideradas enquanto informações imprescindíveis para que se faça a adequação ao ensino.

Entretanto, como estabelecer a adequação ao ensino na sala de aula, se o professor, em sua formação inicial, não teve contato (ou teve pouco) com os pressupostos teóricos e práticos de um ensino voltado para a inclusão? De que forma é possível, dentre os diversos papéis e responsabilidades do professor, garantir que o aluno tenha acesso, de forma igual e sem perdas na aprendizagem, ao conhecimento?

Segundo Ferreira e Ferreira (2013), independente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência, para eles como para qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal.

Para que ele não ficasse sem resolver a avaliação, descrevemos as transformações oriundas da divisão celular, presentes na imagem e, com bastante esforço, resolveu a questão. Mesmo assim, sentíamos a sua dificuldade, e a partir de então, as atividades adaptadas tornaram-se, um desafio nos dias em que

estávamos presente na escola<sup>4</sup>. Desse modo, buscamos entender o universo daquele aluno, a forma que ele compreendia, o material mais apropriado, o qual ele se identificava para manusear, pois percebemos que, algumas adaptações quando não eram grandes demais para o sentir das mãos, eram pequenas demais para a quantidade de detalhes presentes, ou as texturas não estavam adequadas, ou o braille, naquele momento poderia não se mostrar o mais eficaz. Vários foram os obstáculos que fomos superando juntos, mas isso só foi possível pelos laços construídos com o aluno, pelo diálogo constante e o estabelecimento da escuta sensível.

Sobre esses obstáculos, Pletsch (2009) relaciona com o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores, que é o de produzir conhecimentos, que possam desencadear novas atitudes, as quais permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar, de maneira responsável e satisfatória, seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Em suma, é importante propiciar a mobilização de seus conhecimentos, articulando-os por meio da ação e reflexão, entre teoria e prática.

Comungamos, desse modo, com as palavras de Tardif (2014) ao compreender que o processo de formação docente se dá, também, no contato com o ambiente em que o professor esteja vinculado e nos saberes compartilhados através prática.

Em várias outras ocupações – e esse é o caso do magistério – a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho. Mas, mesmo assim, acontece raramente que a formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF, 2014, p. 57).

---

<sup>4</sup> Comparecíamos à escola duas vezes na semana, pois havia uma demanda de cinco alunos para serem acompanhados em outros espaços escolares.

Assim, quando voltamos o nosso olhar ao passado, no momento em que conhecemos, finalmente, os nossos alunos da educação especial, pudemos compreender, por meio das falas de Freire (1996, p. 44) que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Reconhecemos, de imediato, que não tínhamos o que ensinar a eles, mas, pelo contrário, teríamos muito o que aprender com eles, inseridos no contexto de socialização de saberes profissionais que, segundo Tardif (2014, p. 14), “o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.”

Os saberes que são mobilizados na prática educativa é uma tendência em educação, que caminha rumo a formação de professores reflexivos, cuja noção, segundo Alarcão (2011) baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão, que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas, que lhe são exteriores.

Uma maneira de estabelecer a pesquisa e reflexão na prática docente sob a ótica da inclusão é aproximar-se do *outro* através da escuta e do diálogo na relação entre os sujeitos da aprendizagem. As interações desse processo é fundamental para pensarmos possibilidades de construção e ressignificação das relações entre alunos e professores.

Apoiados em Barbier (2004), trazemos o conceito de escuta sensível na qual se “reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara” (p. 94). Dessa forma, a escuta permite que nos relacionemos com o outro, respeitando o que pensa, é, acredita e compreende. Enfim, aceitamos e respeitamos a presença do outro em nossa vida e a interação com que eles estabelecemos. Ou seja, imbuídos dessa ideia, promovemos trocas, aprendizados e conhecimento que, sozinhos, não construiríamos.

Desse modo, o professor, na sala de aula, ou individualmente, poderia e deveria estabelecer aproximações com seus alunos. Quando sua falta de formação em aspectos ligados à práticas inclusivas não lhe permitir conduzir seu trabalho, o

que fazer? E agora? Tenho um aluno com deficiência! Quando muitas dúvidas permearem, talvez, a mais importante, ainda não tenha sido questionada: escutar o seu aluno. Ele, mais do que ninguém, saberá o caminho que o professor deve seguir.

Assim, quando Freire (1996, p. 58) enfatiza que “para ensinar é necessário saber escutar”, percebe-se a importância do diálogo que nós professores devemos manter com nossos alunos, a fim de compreender, por meio de suas falas e relatos, a visão que eles têm do processo de ensino, do que é preciso ser abordado e a maneira de como isso deve ser efetivado. Aprendemos, desse modo, a importância do diálogo como elemento transformador da prática docente. Sem estabelecer a escuta do que nosso aluno tinha a contribuir, não conseguiríamos realizar os trabalhos imprescindíveis a sua aprendizagem.

No momento da avaliação de biologia, entretanto, a questão com as adaptações em alto relevo não possibilitou a leitura da imagem pelo aluno. Ele não percebeu o que ocorria na divisão da célula, que ficaram pequenas ao toque dos detalhes a serem percebidos. Compreendemos, na relação que estabelecíamos com ele que éramos apenas aprendizes, mas que estávamos abertos a ir buscar novos conhecimentos com a ajuda dele. Remetemos às palavras de Josso (2004, p.39), nesse aspecto, quando diz que “é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras.”

Esse contato que estabelecemos com este aluno, facilitaram as construções de outros materiais para os novos conteúdos, que estavam por vir. Para ele, não havia necessidade que as perguntas fossem transcritas para o braille, pois, segundo ele, demandaria um tempo maior para a leitura. As questões poderiam ser lidas e somente o que fosse importante deveria ser complementado com as adaptações. Para ele, era primordial resolver as avaliações assim como seus colegas, com todas as questões, pois ele estava se preparando para o vestibular.

Segundo Barbier (2004) esse estabelecimento do contato de escuta pressupõe, portanto, uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em “seu lugar”, começa-se por reconhecê-la em “seu ser”, dentro da qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora. Possibilita, assim, a inversão de papéis, ou seja, o professor não é mais aquele que conhece o que ensinar e como ensinar, ao elaborar as atividades, mas precisa desse contato do saber-fazer para fazer bem, de acordo com as necessidades do aluno.

A escuta sensível, dessa forma, mostrou-se significativa, pois permite voltar-se a si mesmo, um trabalho sobre o eu-mesmo, a partir da reflexão. A função do educador, segundo Barbosa (2008), é elaborar junto ao educando um “sentido para o mundo”, de forma que sejam respeitadas as diferenças culturais e todas as maneiras de sentir a realidade, sem imposição e assimilação de uma verdade excludente.

O educando, a partir desse novo contexto ou dessa nova proposta de prática pedagógica, não dependerá mais de um tipo de conhecimento lógico-formal que, até então, tinha, como metodologia, regular e controlar a conduta do indivíduo-aluno para torná-lo governável. (BARBOSA, 2008). O novo aluno é aquele que fala, que interage, que participa da construção de seu conhecimento.

Foi, dessa forma que, a partir desse contexto vivenciado, os nossos acompanhamentos pedagógicos não foram mais os mesmos, pois percebemos que cada aluno, em suas singularidades, tinham um jeito de aprender e as formas de atuação docente manifestavam-se diferenciadas também. Vivemos, na prática, as inquietações do trabalho docente, mas de certa forma, foi onde mais aprendemos, na prática, na interação com eles, escutando cada sujeito em sua individualidade, em suas necessidades.

Faz muito sentido os ensinamentos de Tardif (2014, p. 49) nesse contexto, quando enfatiza que “o docente raramente atua sozinho, ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos.” Compreendemos que não conseguiríamos caminhar um passo adiante na atividade docente, se não

estabelecêssemos essa rede de contato com outras pessoas. Além do “saber-fazer”, necessário à atividade profissional, deveria, antes de mais nada, “saber-ser” (Tardif, 2014, p. 61), mergulhar nas vivências e colocar-nos no lugar deles para compreender o mundo a sua volta, seus anseios e angústias, precisava, antes de mais nada, transformar-nos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho que se volta para a escuta do outro, o colocar-se no lugar do outro pode contribuir para mudanças de atitudes na tarefa de ensino dos professores. A escuta sensível trabalha as formas que as relações interpessoais podem ser construídas ou ressignificadas, ao permitir que o outro e o que ele diz nos atinja de forma que, com ele, possamos também aprender, transformar e refletir. Talvez isso não seja uma tarefa muito simples, pois o processo de formação docente ainda presente é aquele em que o professor ainda é visto com mais saberes que seus alunos.

Com o advento da inclusão foi possível perceber que a formação docente deve ser contínua, pois a prática cotidiana com alunos que apresentam alguma deficiência carece de professores sensíveis, com habilidades para refletir e capazes de estabelecer a escuta, o diálogo, a aproximação para entender as formas de aprendizagem que eles precisam.

A vivência educativa no espaço escolar possibilitou-nos muitas experiências de formação e também de autoformação, pois a partir do compartilhamento de conhecimentos com outros professores, pais e alunos, pudemos, de acordo com Freire (1996, p. 35), “nos mover com clareza na prática”. Ou seja, é necessário, sempre, conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a prática educativa, a fim de possibilitar a segurança necessária para o desempenho das atividades e lançar-se na escola que engendra a educação na perspectiva inclusiva.

Ao realizar as adaptações dos conteúdos do aluno com deficiência visual, notamos que este trabalho seria melhor elaborado se, ao invés de trazer o material

pronto, pudéssemos, antes, escutar o que ele tinha a manifestar. Foi transformando e nos transformando, mudando os materiais e os recursos que conseguimos atingir os objetivos de cada atividade ou avaliação. Dessa forma, também compartilhamos ao estudante, que para os próximos professores que surgiriam em sua vida, ele pudesse, também, manifestar a sua forma de aprender, tão simples quando nos damos a oportunidade de escutar o outro.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBIER, R. **Pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. 1ª Ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação, v.3).

BARBOSA, J. G. Multirreferencialidade e produção do conhecimento: diferentes histórias de aprendizagens.... **Revista Educação em Questão**. Natal, v.32, n. 18, p. 209-223, maio/ago. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÊS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 21-46.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M. D. (Org). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 75-91.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.