



## **ESPAÇO VIVIDO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **LIVED SPACE AND SIGNIFICANT LEARNING: STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT INTO EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018057>

**Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro**  
Faculdade Integrada Brasil-Amazônia  
[la.mesquita@yahoo.com.br](mailto:la.mesquita@yahoo.com.br)

**Willame de Oliveira Ribeiro**  
Universidade do Estado do Pará  
[willame.geo@gmail.com](mailto:willame.geo@gmail.com)

#### **RESUMO**

A pesquisa tem como objetivo compreender a importância do espaço vivido nas práticas docentes para educandos dos anos iniciais do ensino fundamental com deficiência visual, considerando os preceitos da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000). Por meio de levantamentos bibliográficos concernentes aos conceitos de espaço vivido, aprendizagem significativa, práticas docentes e educandos com deficiência visual, tornou-se possível o entendimento de que indivíduos com deficiência visual, assim como aqueles com outras deficiências, devem estar inclusos no sistema regular de ensino, atendendo aos princípios da educação inclusiva e de uma escola para todos. Nesse sentido, o espaço vivido desempenha um papel fundamental, pois fornece ao docente importante ferramenta para a compreensão das particularidades dos educandos com essas características, bem como informações relevantes a respeito de seus conhecimentos prévios, o que se torna estratégico ao alcance da aprendizagem, considerando que o significado dos novos conhecimentos para o educando somente se estabelece mediante as conexões construídas com suas compreensões prévias.

**Palavras-chave:** Espaço vivido. Deficiência visual. Inclusão. Práticas docentes. Aprendizagem significativa.

#### **ABSTRACT**

The research intend to understand the importance of lived space into teaching practise to the students from early years of elementary school with visual impairment, considering the significant learning precepts (AUSUBEL, 2000). By means of bibliography data collection that concern to the lived space concepts, significant learning, teaching practice and students with visual impairment, it becomes a possible understanding about all persons with visual impairment, like that others impairment, must be included into regular system of teaching, to fulfill the principles of inclusive education and a school for all. That way, lived space perform the lead role, because it offer to the student important tools to the comprehension about students particularities with those characteristics, as well as relevant informations concerning about their previous knowledge, that becomes strategic within range of learning, considering that meaning of new knowledge to the student only if it set upon connections builds by previous comprehensions.

**Key-words:** Lived space. Visual Impairment. Inclusion. Teaching practice. Significant learning.



## **1 INTRODUÇÃO**

A pesquisa dedica-se à tarefa de compreender a importância do espaço vivido nas práticas docentes para educandos dos anos iniciais do ensino fundamental com deficiência visual - DV, considerando os preceitos da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000).

Para Brasil (2001, p. 98) a inclusão do aluno com deficiência visual nas classes comuns de ensino “deve ser um processo preferencial, com possibilidade de progresso, êxito e condições de desenvolvimento da aprendizagem”. Nesse sentido, torna-se indispensável a construção dos significados, ou seja, o estabelecimento das correlações entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a experiência dos alunos. Esse postulado tem seu fundamento nas formulações do psicólogo norte-americano David Ausubel em torno da aprendizagem significativa.

Esta consiste numa tentativa de superar a apreensão isolada de conteúdos escolares pela estrutura cognitiva dos alunos. Assim, como enfatiza Pelizzari et. ali. (2002, p. 38), “quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de aprendizagem mecânica”, isto é, as informações novas em seu processo de apreensão não estabelecem interações com conceitos importantes presentes na estrutura cognitiva.

Diante do exposto, a problemática da pesquisa se materializa nas indagações que se seguem: Qual a importância do espaço vivido nas práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental para o aluno com deficiência visual? Qual a relação entre a abordagem do espaço vivido do educando com deficiência visual nos anos iniciais do ensino fundamental e a materialização de uma aprendizagem significativa?

Antes de se argumentar sobre a validade e a relevância do trabalho é pertinente esclarecer as motivações que envolvem a proposição do estudo. A discussão a respeito do educando com deficiência visual, associada ao espaço vivido e às práticas docentes, está ligada às nossas afinidades enquanto docentes pesquisadores e foi objeto de preocupação em diversos momentos de nossa formação acadêmica e atividade profissional, o que inclui a experiência exitosa de



um curso de Braille e também do curso de orientação e mobilidade para professores e alunos. As justificativas que pautaram realização da pesquisa podem ser reunidas nos pontos que se seguem:

- a) O acúmulo de estudos científicos a respeito da inserção de pessoas com deficiências no ensino regular é não só desejável, mas fundamental, pois, se por si só, o ensino no âmbito da educação básica já é permeado por muitas dificuldades e entraves, a realidade daqueles que possuem deficiências, como a visual, na escola apresenta desafios muito maiores. Exigindo, dessa forma, uma melhor compreensão da realidade desse educando, indo além da busca apenas de inseri-lo formalmente na escola considerando suas particularidades, como àquelas relacionadas à vivência do espaço, aqui enfatizada.
- b) Pensar a realidade do educando com deficiência visual nos anos iniciais do ensino fundamental do ponto de vista do espaço vivido e das práticas docentes, com vistas à realização de uma aprendizagem significativa, conforma-se enquanto exercício relevante à construção de uma educação inclusiva.

O espaço vivido, ensina Callai (2009, p. 84), somente é compreendido quando se apreende os acontecimentos que marcam a vida das pessoas no espaço, a sua história, as formas como trabalham, como produzem, como se alimentam, como fazem lazer. É necessário considerar questões como o pertencimento, a identidade e a afetividade dos indivíduos e grupos sociais em relação ao espaço. Somente a partir dessas considerações é que o espaço vivido passa a ser um instrumento eficaz na busca de construção de uma aprendizagem dotada de significado para os alunos.

Esses pontos já conseguem demonstrar com clareza a importância da pesquisa e, por conseguinte, justificar a apresentação desses resultados teóricos.

As problemáticas da vida em sociedade, como as relativas à educação, dificilmente são devidamente respondidas ao ponto de não demandarem novos estudos. Não obstante, a relevância do trabalho torna-se mais evidente ao se propor a análise de problemáticas muito insuficientemente estudadas, como neste caso do



educando com deficiência visual, especialmente, com essa articulação teórica ao espaço vivido, às práticas docentes e à aprendizagem significativa.

A ênfase do trabalho na articulação entre esses três fatores acaba por valorizar e, por vezes, também problematizar, o papel desempenhado pelos docentes diante dos educando com deficiência visual e, por conseguinte, perante o próprio processo de inclusão. Entretanto, essa ênfase dá-se apenas por conta do recorte do estudo, da delimitação de seu objeto, não indica aqui a compreensão de que o processo de inclusão na escola se restringe à atuação do docente, ao contrário, compreende-se que se trata de processo de extrema complexidade, perpassando por sujeitos e dimensões diversos, a exemplo do poder público, da gestão da escola, da infraestrutura da escola, da formação inicial e continuada, bem como também se atrela à prática docente.

Assim, as recorrentes menções e análises a respeito desse último aspecto são atribuídas basicamente ao objeto do estudo. Concorda-se, aqui, com Dorneles (2014, p. 177), quando afirma que “a inclusão trata de um processo e de procedimentos que envolvem ações conjuntas tanto dos legisladores como dos executores e, ainda, a previsão e provisão de recursos mais abrangentes”.

Com a finalidade de estabelecer a maior aproximação possível da problemática exposta anteriormente, a metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, efetivada mediante o uso de fontes como livros e periódicos científicos, tanto disponíveis na internet quanto em meios impressos. Segundo Marconi e Lakatos (2011), a pesquisa bibliográfica diz respeito a uma produção elaborada a partir de um material já publicado, constituído principalmente de livros ou artigos.

Nessas fontes buscou-se o aprofundamento da fundamentação teórica inerente aos conceitos e discussões teóricas norteadores da análise, como é o caso do educando com deficiência visual, do espaço vivido, das práticas docentes e da aprendizagem significativa.

O texto dispõe, além da introdução e da conclusão, de três seções de cunho teórico: a primeira delas dedicada ao debate do educando com deficiência visual nos



anos iniciais do ensino fundamental; a segunda volta-se à análise do conceito de espaço vivido, suas características mais fundamentais e sua aplicabilidade enquanto instrumento fomentador da aprendizagem; e o terceiro e último ponto tenta esclarecer as características da aprendizagem significativa e sua importância para o educando com deficiência visual.

## **2 O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A educação básica no Brasil é composta pelos níveis infantil, fundamental e médio. Diretamente articulados entre si esses vários níveis cumprem o objetivo em comum de ampliação do conhecimento do educando inserido no ambiente escolar. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 9.394, de 1996) estabelece ao ensino fundamental a função de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para desenvolver-se em estudos posteriores e na atividade profissional. (BRASIL, 1996).

Considerando apenas os anos iniciais do ensino fundamental, nível em que se contextualiza a presente reflexão, a aprendizagem escolar, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é um processo natural da criança. São nos anos iniciais do ensino fundamental que surgem nos alunos alguns conflitos, que devem ser trabalhados pelo docente coletiva e individualmente, facilitando, assim, o alcance do maior desenvolvimento social de cada educando (BRASIL, 1998).

Nesse contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, a participação dos alunos nas atividades escolares é essencial para que as crianças ampliem capacidades de interagir umas com as outras, contribuindo para a dissolução de eventuais preconceitos em formação no espaço escolar. Na visão de Nóvoa (1997, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.



As novas realidades produzidas no Brasil mediante a inserção do país no mundo globalizado explicitam ainda mais a falência do modelo tradicional de educação, no âmbito do qual o aluno se constitui, unicamente, num receptor de informações repassadas por meio de práticas docentes voltadas à memorização, sem preocupação alguma com o significado para o educando do conhecimento a ser apreendido.

Por si só, os desafios inerentes à construção de uma outra prática docente, rompendo com esse modelo tradicional, já se apresenta como uma tarefa árdua. Quando se pensam esses desafios para educandos com características particulares, como aqueles com deficiência visual, as dificuldades atingem outro patamar de complexidade, pois, nestes casos, a inserção no ambiente escolar já se conforma enquanto um primeiro desafio na busca da aprendizagem.

Os alunos com deficiência visual - DV devem obrigatoriamente estar matriculados no ensino regular, garantindo dessa forma uma educação inclusiva e fazendo-se cumprir o seu direito constitucional de acesso ao ensino. Partindo para uma perspectiva de inclusão educacional, a escola deve garantir a permanência e o acesso do educando com DV da mesma forma que assegura aos demais. Não obstante, é importante destacar que a inclusão escolar ainda enfrenta muitas barreiras para que possa atingir a educação como direito de todos. Essas barreiras vêm desde a não aceitação de alunos com deficiência visual nas classes comuns, já que muitas escolas rejeitam os alunos com DV.

O trabalho pedagógico com as crianças no contexto escolar necessita ser dotado de uma dimensão mais ampla, passando a atender às especificidades de cada aluno e de seu desenvolvimento. Vale ressaltar que o aluno com DV não é diferente de uma criança que enxerga, ambas tem o mesmo direito de aprender, de brincar e de se comunicar com o mundo a sua volta. Porém, é imprescindível que o ambiente em que ele esteja inserido seja estimulador, onde o aluno com DV possa interagir com seus colegas e professores em busca de condições que sejam essenciais a sua aprendizagem.

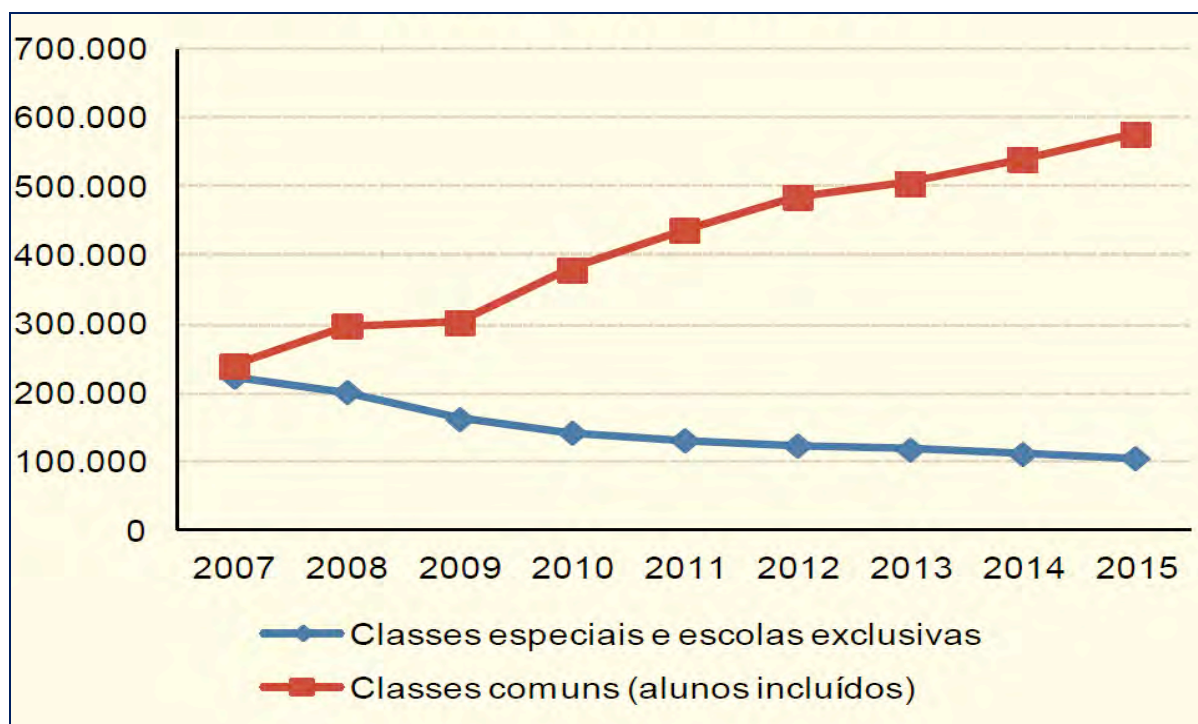


Como mostra a figura 1, o número de alunos matriculados nas classes comuns no ensino fundamental vem aumentando ao longo dos anos. Isso significa um grande avanço para a educação de alunos com DV, que antes estavam presentes apenas nas classes especiais. De acordo com os dados do INEP, os alunos com deficiência vêm ganhando o seu espaço dentro das escolas. No entanto, mais uma vez é necessário enfatizar a necessidade de ir além da simples inserção dos alunos com deficiência na escola e, portanto, considerar outros aspectos como a qualidade da educação praticada. Apesar da porcentagem crescente de crianças com deficiência nas classes comuns, ainda existem muitos desafios para que a inclusão ocorra de fato, como aqueles relativos à efetiva aprendizagem.

A deficiência visual está classificada entre a cegueira e a baixa visão. Ambas podem ser congênitas (surte no nascimento ou mesmo antes, durante a gestação) ou adquiridas (as doenças que se desenvolvem após o nascimento). As causas da cegueira de origem congênita podem ser as mais diversas, tais como: rubéola, toxoplasmose, prematuridade, deficiência de vitamina A, glaucoma, catarata congênita e outras. Diante dessas causas torna-se oportuno destacar alguns fatores mais frequentes, como a desnutrição gestacional e a falta de acompanhamento médico durante o pré-natal.



**Figura 1:** Brasil. Educação especial – número de matrículas no ensino fundamental. 2007 a 2015



Fonte: INEP (2016).

De acordo com Sá, Campos e Silva (2007), a baixa visão é definida como complexa, devido à variedade e acuidade de comprometimentos das funções visuais do indivíduo. É importante destacar que essas funções englobam desde a percepção da luz até a redução do campo visual, interferindo ou limitando a visão que dificultam na execução de tarefas do dia a dia. Acrescenta ainda que a perda da função visual pode ocorrer em três níveis, severo, moderado ou leve, com a possibilidade de ter fatores ambientais inadequados como influenciadores.

Já a cegueira, segundo Sá, Campos e Silva (2007), é a perda total da visão até a ausência de projeção de luz, ou seja, redução da acuidade visual central, que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo maior ou menos abrangente. É fundamental compreender que a criança que enxerga estabelece uma comunicação visual com o mundo a sua volta, isso vai desde os seus primeiros anos de vida, diferentemente da criança com deficiência visual, que passa a entender o mundo de





uma outra forma, usando os outros sentidos (audição, tato, olfato e paladar) por força de sua necessidade.

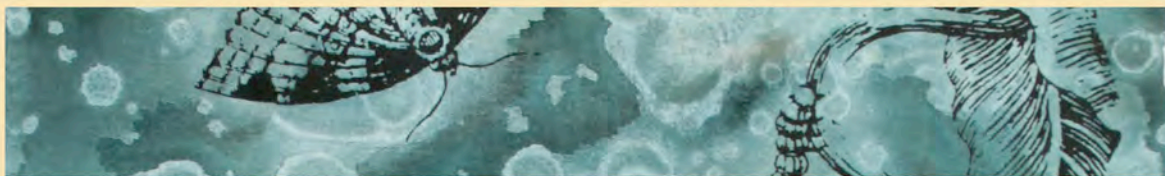
A inserção do aluno com DV nas classes regulares do ensino não encerra os problemas relativos a ele na escola, pelo contrário, consiste apenas nos primeiros passos no sentido da efetiva inclusão do educando. Um dos aspectos levantados a partir da presença dos alunos com essas características na escola refere-se à aprendizagem. Para que o aprendizado do aluno com DV seja completo e significativo é necessário possibilitar a coleta de informações por meio do desenvolvimento dos outros sentidos. Como enfatiza Sá, Campos e Silva (2007, p. 21), a “audição, o tato, o paladar e o olfato são importantes canais ou portas de entrada de dados e informações que serão levados ao cérebro”.

Torna-se necessário criar um ambiente favorável para a aprendizagem dos alunos com DV, onde a interação e a participação nas atividades de grupo com os demais colegas é fundamental, proporcionando, dessa forma, a autonomia do aluno com DV e o prazer em desenvolver as tarefas em sala de aula, estimulando e aprimorando os seus conhecimentos educacionais.

Segundo Masini (1993, p. 98) muitos problemas relacionados à inserção do aluno com DV nas classes comuns poderiam ser evitados se os educadores tivessem metodologias inovadoras, incluindo os alunos com DV junto com os demais nas atividades, pois é importante perceber que na sua totalidade essas crianças têm mais pontos semelhantes do que diferentes dos outros colegas. A autora destaca ainda que os alunos com DV precisam se sentir acolhidos, com cuidados físicos, afeição e segurança, para atender as suas necessidades.




Masini (1993, p. 98) apresenta alguns pontos que poderão auxiliar os educadores em seu trabalho com os alunos com DV em suas aulas, conforme exposto no quadro 1.

Os pontos citados pela autora referem-se a uma proposta que auxilia o trabalho dos professores em sala de aula no seu trato com alunos com DV. Buscando atender suas necessidades educacionais e evitando que eles sejam excluídos de atividades e eventos relacionados à escola. Essa proposta ajuda o



educador e o aluno com DV a desenvolver um trabalho em conjunto com os pais, alunos e com todo corpo docente escolar na busca de uma efetiva aprendizagem.

**Quadro 1:** Propostas educacionais para alunos com Deficiência Visual

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar as vias de comunicação que a criança tem com o mundo.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmitir conhecimentos através de dados que se refiram aos sentidos que ela dispõe;</li> <li>• Propiciar condições para que ela explore e compreenda o mundo ao seu redor, organizando o que aprendeu através dos sentidos de que dispõe.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar o tempo que a criança DV necessita para explorar o mundo.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ausência da visão constitui perda da percepção mais imediata e globalizante. Assim, é necessário substituir a coordenação visuomotora pela audiomotora: desenvolver a coordenação motora e a locomoção para ter noção das relações espaciais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitar excesso de proteção, pois isso prejudica o desenvolvimento a criança.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar organizar o ambiente de forma que a criança cega se movimente e explore, sem deparar-se com situações desagradáveis e frustrantes (como, por exemplo, trombar com móveis, ou derrubar objetos, fora do lugar);</li> <li>• Do ponto de vista da comunicação, a criança DV precisa ter oportunidade de esforçar-se: precisa aprender a localizar o que quer e saber solicitá-lo adequadamente;</li> <li>• Encontrar os caminhos para o DV ampliar seu contacto com o mundo que o cerca: de um lado, ampliando sua percepção e</li> </ul>



	compreensão dos conhecimentos; de outro, intensificando suas relações e comunicação com os que o cercam.
--	--

Fonte: MASINI (1993).

O primeiro aspecto citado por Masini (1993) no quadro 1, relativo às vias de comunicação do educando com o mundo e à indispensabilidade de se considerar no processo de aprendizagem os conhecimentos prévios, encaminha a análise para a concepção de espaço vivido e para o seu potencial no sentido da articulação entre conhecimento prévio e novas aprendizagens, como será mais detidamente tratado no próximo tópico.

### **3 O ESPAÇO VIVIDO (LUGAR) E AS PRÁTICAS DOCENTES COM EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

O espaço vivido possui uma razoável carga de subjetividade por valorizar a experiência dos sujeitos, o seu cotidiano, com as especificidades que os compõem. O entendimento que este trabalho reúne sob a denominação de espaço vivido, muito comumente também é apresentado com outra nomenclatura - lugar.

Carlos (2007, p. 20) define a concepção de lugar como, “[...] a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. [...] É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo”. Ainda segundo Carlos (2007) este espaço é o bairro, a praça, a rua e nunca a metrópole ou mesmo a cidade na sua totalidade, “[...] a menos que seja a pequena vila ou cidade – vivida/conhecida/reconhecida em todos os cantos” (p. 20). Dessa forma, a concepção de lugar apresentada pela autora se refere a mesma realidade aqui trabalhada através da noção de espaço vivido.

Segundo Carlos (2007, p. 23), “o lugar se refere de forma indissociável ao vivido”. E, com isso, o lugar também pode ser caracterizado como produto das relações humanas, entre o homem e a natureza, interligados. Para Carlos (2007, p.



30) “o lugar contém uma multiplicidade de relações, discerne um isolar, ao mesmo tempo em que se apresenta como realidade sensível correspondendo a um uso, a uma prática social vivida”. Tuan (1983) destaca que a noção de espaço vivido se afeiçoa muito mais com o conceito de lugar do autor, que com sua visão de espaço, conforme apresenta no trecho a seguir:

‘Espaço’ é mais abstrato que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. [...] A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso, se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar (TUAN, 1983, p. 06).

Vale ressaltar que o espaço vivido somente é compreendido quando se apreende os acontecimentos que marcam a vida das pessoas no espaço, as maneiras como as produzem, trabalham, alimentam-se, fazem lazer etc. Nesse sentido, é importante considerar questões como pertencimento, identidade e afetividade das pessoas e grupos sociais em relação ao espaço. Segundo Callai (2009, p. 104),

De um modo geral, muitos conceitos estão presentes no dia a dia de nossas vidas. Os alunos têm as suas próprias concepções a respeito de muitas coisas. Porém o trabalho de superação do senso comum como verdade e a busca das explicações que permitem entender os fenômenos como verdades universais, exige que se faça reflexões sobre o lugar como espaço de vivência, analisando a configuração histórica destes lugares para além de suas aparências.

Este aspecto também é tratado por Relph (2014) que reforça a ideia de que um lugar reúne experiências, qualidades e significados da vivência do indivíduo. Portanto, é por meio do lugar que os indivíduos no âmbito da sociedade relacionam-se com o mundo a sua volta.

Desse modo, alcançar o espaço vivido do aluno com DV não é tarefa fácil para o professor especialmente porque este espaço varia de acordo com a vivência



de cada aluno. Com isso, toma-se aqui o lugar enquanto espaço vivido como importante instrumento para as práticas docentes interessadas no alcance de uma aprendizagem significativa, especialmente em relação aos educandos com deficiência visual, que apresentam uma série de particularidades no que se refere à vivência do espaço e, portanto, no que diz respeito aos conhecimentos prévios a serem examinados na busca da aprendizagem.

O espaço vivido pelo indivíduo envolve o seu cotidiano, suas atividades e práticas com naturezas diversas: trabalho, lazer, estudo etc. Abrange espaços como a residência e a forma como ela é vivenciada, os espaços de lazer frequentados e toda a variabilidade inerente às preferências individuais, entre outros espaços. Porém, isso ainda não encerra a complexidade do espaço vivido, já que às questões do indivíduo atrelam-se condicionantes da esfera social mais ampla, como desigualdades sociais relativas à renda e ao acesso a serviços, desigualdades espaciais, por exemplo, no que se refere à localização na cidade, marcada por formas de apropriação e valorização social sempre muito distintas.

Assim, o espaço vivido tem em sua composição elementos de naturezas diversas, alguns deles mais associados ao indivíduo e outros mais condizentes com a realidade social. O educando com deficiência visual, como qualquer outro indivíduo, também apresenta suas características próprias e também se insere numa dada realidade social e espacial. E, além disso, traz consigo as particularidades associadas a sua condição de vivência do espaço, relativa a ausência ou dificuldades com a visão, e o conseqüente aprimoramento de outros sentidos.

É este espaço vivido pelo aluno com deficiência visual, repleto de particularidades e individualidades, que se apresenta, ao mesmo tempo, como um grande desafio e um potencial extraordinário à prática docente interessada na efetiva aprendizagem do educando. Isso considerando a perspectiva da aprendizagem significativa e a indispensabilidade da conexão entre os novos e prévios conhecimentos para a formação dos novos significados definidores da aprendizagem.

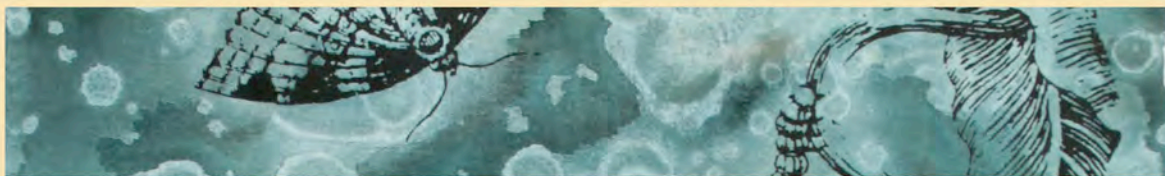


A inclusão nas escolas, mais especificamente em contexto de sala de aula, necessita diretamente do professor, utilizando estratégias inovadoras para sua aula, fazendo com que todos os alunos tenham uma participação ativa. Diante desses fatores, Bruno (2006, p. 18) afirma que a sala de aula inclusiva pressupõe uma nova organização pedagógica, com “diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino é que devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender”.

O estímulo à interação entre os alunos e a elevação da sua autoestima também constituem elementos indispensáveis à prática pedagógica interessada na construção de uma aprendizagem significativa. E é envolvido nesta tarefa, que Freire (2002, p. 15) destaca:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público [...].

Da mesma forma como é indicada por Freire (2002) a necessidade de aproveitar a experiência dos educandos pertencentes às classes populares, os alunos com deficiência visual, também repletos de conhecimentos e de vivências, precisam que suas experiências sejam consideradas nas práticas docentes, como uma condição ao alcance da aprendizagem significativa. E o espaço vivido dos educandos fornece uma oportunidade ao desenvolvimento dessa tarefa.



#### **4 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

A materialização de uma aprendizagem significativa não consiste em tarefa fácil, entretanto, é de grande valia para o educando. Diversos fatores estão envolvidos no processo, como a atitude e a prática docente, as características e a postura do aluno, os materiais utilizados no processo de ensino aprendizagem, a estrutura física e organizacional da escola. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 34) a aprendizagem significativa “envolve a aquisição de novos significados e os novos significados, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa. Ou seja, a emergência de novos significados no aluno reflete o complemento de um processo de aprendizagem significativa”.

Desse modo, esse tipo de aprendizagem está diretamente relacionada aos conhecimentos previamente adquiridos pelo aluno e às conexões estabelecidas entre esses e os novos conhecimentos. Os novos significados somente se estabelecem mediante essas conexões. É importante destacar que a aprendizagem significativa pressupõe que o aluno manifeste o interesse em aprender, uma disposição para formar, para relacionar o novo material a sua estrutura cognitiva, como mostra o quadro 2.

A aprendizagem significativa implica na aquisição de novos conhecimentos, mas para que esse processo se dê o professor precisa atuar como mediador, fornecendo para o caso particular do educando com DV metodologias realmente válidas e pedagogicamente apropriadas, planejando suas aulas e realizando a conexão do conhecimento prévio do aluno com DV, com aquilo que se pretende ensinar.

Assim, um ponto fundamental a se pensar na busca de uma aprendizagem significativa é a mudança de postura do professor, que precisa compreender o educando como um sujeito da aprendizagem, capaz de pensar, construir, propor, discordar etc. Para Santos (2006) o professor necessita superar procedimentos como dar aula, que pressupõem um papel passivo ao aluno; dar respostas prontas e instruções em demasia, pois estas precisam ser buscadas e construídas pelos alunos.



**Quadro 2:** Relações entre a aprendizagem significativa

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA OU AQUISIÇÃO DE SIGNIFICADOS</b></li> </ul>	<p>Requer</p>	<p><b>Material potencialmente significativo</b></p>	<p><b>Disposição para a aprendizagem significativa.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>POTENCIAL SIGNIFICATIVO</b></li> </ul>	<p>Depende do(a)</p>	<p><b>Significado lógico</b></p>	<p>A disponibilidade de tais ideias relevantes na estrutura cognitiva de um aluno particular.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>SIGNIFICADO PSICOLÓGICO</b></li> </ul>	<p>É produto da</p>	<p><b>Aprendizagem significativa</b></p>	<p>Potencial significativo e a disposição para a aprendizagem significativa.</p>

Fonte: Masini (1993).

Desse modo, a inclusão escolar envolve bem mais que a permanência do educando com DV na escola, pressupõe a busca pelo efetivo desenvolvimento da aprendizagem. De preferência, uma aprendizagem que considere os conhecimentos prévios e as particularidades do educando com deficiência visual, ou seja, uma aprendizagem significativa, que é assim apresentada por Ausubel (2000, p. 1).





A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material *potencialmente* significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma *não arbitrária* (plausível, sensível e não aleatória) e *não literal* com *qualquer* estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado 'lógico') e (2) que a estrutura cognitiva *particular* do aprendiz contenha ideias *ancoradas* relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos.

O alcance da efetiva aprendizagem por parte dos educandos com DV, especialmente em se tratando dos anos iniciais do ensino fundamental, requer o estabelecimento por parte do professor, de metodologias e conteúdos que consigam constituir conexões com a realidade vivida por estes educandos, isto é, com o seu espaço vivido. Isso não pressupõe a aceitação ou incorporação como corretos no ambiente escolar de todas as ideias e conceitos construídos pelos alunos no seu mundo vivido, mas sim a consideração desses como ponto de partida para as novas formulações, evitando, desse modo, a falta de aplicabilidade do conhecimento escolar ou a sua inutilidade prática.

Nesse sentido, alcançar o espaço vivido do aluno com DV requer o comprometimento do educador, principalmente porque este espaço varia de acordo com a vivência de cada aluno, sendo assim, o mesmo espaço físico pode dar origem a espaços vividos diferenciados pela variação da experiência de cada um. Os alunos com DV devem ter acesso aos mesmos conteúdos que os demais, o professor deve inovar em sua prática, buscando novos conteúdos e formas de ensinar, para que esse aluno consiga adquirir os conhecimentos necessários para a sua aprendizagem. É importante pensar que nos dias de hoje, a prática docente é uma grande aliada no desenvolvimento do aluno com DV, considerando o mesmo como sujeito da aprendizagem, capaz de pensar, construir, discordar e propor.



## **7 CONCLUSÃO**

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, todos os alunos devem estar matriculados e inseridos na escola com a garantia de uma melhor qualidade de ensino, com pleno acesso às atividades escolares, sendo sujeitos da aprendizagem. Entretanto, ainda são muitos os obstáculos que impedem a inclusão do aluno com DV no sistema regular de ensino.

Esses obstáculos estão ligados, na maioria das vezes, à própria prática docente e à falta de material didático-pedagógico adequado e potencialmente significativo. A inadequação do espaço físico também interfere significativamente, principalmente no caso dos alunos DV. Embora as estatísticas apontem um grande aumento em relação ao alunos com deficiência matriculados em classes comuns de ensino, ainda falta muito para que a inclusão aconteça de fato.

Diante disso, cabe a escola, mais especificamente aos educadores, levarem em consideração a vivência dos alunos com DV, pois somente assim é possível construir os significados para os novos conhecimentos. Somente a partir da correlação com o espaço vivido, os novos conhecimentos deixam de ser abstratos e passam a ser concretos para o aluno, ou seja, somente partindo da realidade vivida é possível se chegar a uma aprendizagem realmente significativa, como objetiva representar a figura 2.

O educando com DV precisa ser considerado como sujeito ativo no processo de aprendizagem e, para tanto, suas particularidades necessitam ser contempladas pela prática docente. É nesse momento que o espaço vivido demonstra todo o seu potencial à instrumentalização da prática do professor, pois fornece importantes informações a respeito das características, preferências, condições de vida e conhecimentos prévios do educando. O que se constituem em elementos indispensáveis à escolha dos materiais pedagógicos, à definição dos conteúdos e à formulação de metodologias e estratégias de ensino.



**Figura 2:** Representação simplificada do processo de aprendizagem significativa a partir do trabalho com o espaço vivido do educando com deficiência visual



Fonte: Elaboração própria, dez. 2017.

Mediante as ricas informações sobre o educando fornecidas pela análise do espaço vivido e a conseguinte maior eficácia da prática docente, torna-se mais possível a constituição das conexões dos novos conhecimentos a serem apreendidos com aqueles já trazidos pelo educando, construindo, desse modo, novos significados e, portanto, a aprendizagem.

Portanto, as particularidades das experiências e vivências de cada aluno e de cada grupo social impõe ao educador uma tarefa extremamente importante: compreender as características do espaço vivido de seus alunos. De acordo com a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.15) “as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independente das suas condições físicas, sociais, linguísticas [...]”, o que inclui os educando com DV. Obviamente, esse ajuste envolve fatores diversos, mas certamente a aproximação entre espaço vivido do educando, prática



docente e aprendizagem significativa tem importante papel a cumprir nesse contexto.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual. Vol 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (org.) **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

DORNELES, Claunice Maria. **A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica**. Tese (doutorado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2015**: notas estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MASINI, Elcie F. Salzano. **A educação do portador de deficiência visual**: As perspectivas do vidente e do não vidente. Brasília, ano 13 n.60, out./dez. 1993.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.



PELLIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. In: **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, 2002.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. O desafio de promover a aprendizagem significativa. **Revista UNIABEU**, v. 20, p. 29-37, 2006.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007.

RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de. **Qual o espaço do lugar?** geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: perspectiva, 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca - Espanha, 1994.

**Recebido em 15 de Dezembro de 2017**  
**Aprovado em 08 de Junho de 2018**