



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

APRENDER COM OUTROS OLHARES: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Cledson Jatiniel Lima Mendonça¹
Milton Dantas da Silva²

RESUMO

Nas últimas décadas, a consolidação das políticas de educação inclusiva no Brasil tem recolocado em primeiro plano a questão de como estudantes com deficiência visual aprendem, constroem significados e participam da vida escolar em classes comuns. Nesse cenário, a teoria da aprendizagem significativa formulada por Ausubel, Novak e Hanesian (1980) oferece um eixo fecundo para pensar o ensino, pois enfatiza a articulação entre novos conteúdos e a estrutura de conhecimentos prévios do estudante, entendida como um conjunto organizado de significados em permanente reconstrução. Quando se observam as experiências de estudantes com deficiência visual, essa perspectiva, retomada e aprofundada por Moreira e Masini (2006), exige atenção rigorosa ao espaço vivido, às experiências corporais e às mediações socioculturais que atravessam o cotidiano escolar, o que encontra ressonância em análises sobre o espaço e a aprendizagem desenvolvidas por Ribeiro e Ribeiro (2018). Este artigo, de natureza teórico-bibliográfica, analisa os fundamentos epistemológicos da aprendizagem significativa e suas releituras contemporâneas, articulando-os às especificidades da escolarização de estudantes com deficiência visual à luz de marcos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Adota-se uma revisão narrativa da literatura, com seleção criteriosa de estudos em bases acadêmicas e de autores que discutem identidade, cultura e espaço, entre os quais se destacam Hall (2006), Bhabha (1998), Lefebvre (2006) e Certeau (2014). A análise organiza-se em três eixos e indica que a aprendizagem significativa oferece chaves robustas para o planejamento pedagógico com estudantes com deficiência visual, embora ainda enfrente a distância entre o discurso inclusivo e as condições concretas de trabalho nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Deficiência visual; Educação inclusiva; Identidade cultural; Práticas pedagógicas.

¹ E-mail: cledson.jatiniel@gmail.com

² E-mail: miltonmarinheiro@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a consolidação das políticas de educação inclusiva no Brasil tem produzido um movimento consistente de expansão das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nas redes regulares de ensino, fenômeno documentado de forma recorrente nas estatísticas do Censo Escolar do Inep (INEP, 2022). No interior desse processo, os estudantes com deficiência visual ocupam um lugar particularmente desafiador, pois sua presença em classes comuns demanda não apenas recursos específicos, mas uma revisão das concepções de ensino e aprendizagem que sustentam o trabalho pedagógico cotidiano.

A legislação educacional, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), afirma o direito à escolarização em classes comuns, ao Atendimento Educacional Especializado e à eliminação de barreiras. Quando se observa mais de perto a realidade das escolas, porém, torna-se evidente que a materialização desses direitos ainda é atravessada por assimetrias entre o discurso normativo e as condições

de trabalho docente, inclusive no que diz respeito à formação específica para atuar com alunos cegos ou com baixa visão (DORNELES, 2014; LIPPÉ, 2010).

Nesse quadro, a teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel, Novak e Hanesian (1980) oferece um eixo fecundo para repensar o ensino dirigido a estudantes com deficiência visual, pois desloca o foco da simples transmissão de conteúdos para a relação entre novos materiais e a estrutura de conhecimentos prévios do aprendiz. Ao enfatizar a importância de conceitos subsunçores, da organização hierárquica dos conteúdos e da mediação intencional do professor, essa perspectiva foi amplamente retomada no contexto brasileiro por autores como Moreira e Masini (2006), Pelizzari et al. (2002) e Santos (2006), que a aproximam de debates sobre planejamento didático e construção de significados em sala de aula. Quando se considera o problema sob a ótica da educação inclusiva, a teoria de Ausubel convida a interrogar em que medida as práticas dirigidas a estudantes com deficiência visual se limitam a adaptar materiais e tecnologias assistivas ou se, de fato, reorganizam o currículo e o espaço pedagógico de modo a favorecer aprendizagens substantivas e não meramente mecânicas.

A literatura recente sobre deficiência visual e escolarização sugere que há

avanços importantes no campo das adaptações de acesso, como o uso de Braille, recursos táteis e tecnologias digitais, mas evidencia também que as concepções pedagógicas subjacentes nem sempre são explicitadas ou articuladas a fundamentos epistemológicos consistentes (RIBEIRO; RIBEIRO, 2018; DORNELES, 2014). Ao mesmo tempo, estudos de inspiração pós-estruturalista e pós-colonial têm chamado atenção para o modo como identidades e diferenças são produzidas na escola, indicando que o lugar ocupado pelo estudante com deficiência visual está atravessado por representações de normalidade, deficiência e capacidade que impactam sua possibilidade de aprender e participar (HALL, 2006; BHABHA, 1998). Nesse cruzamento entre políticas inclusivas, teorias de aprendizagem e estudos culturais, ganha relevo a pergunta que orienta este artigo: em que medida os fundamentos epistemológicos da aprendizagem significativa têm sido apropriados ou negligenciados nas discussões e nas práticas relativas à educação de estudantes com deficiência visual na escola comum.

A escolha desse recorte se justifica, de um lado, pelo acúmulo de pesquisas que abordam, em campos ainda bastante separados, a teoria da aprendizagem significativa e a educação de estudantes com deficiência visual, e, de outro, pela

necessidade de construir pontes analíticas entre esses dois conjuntos de estudos (PELIZZARI et al., 2002; RIBEIRO; RIBEIRO, 2018). Compreender como os pressupostos de Ausubel podem sustentar práticas pedagógicas que ultrapassem adaptações meramente instrumentais, incorporando o espaço vivido, as trajetórias de vida e as identidades dos estudantes com deficiência visual, constitui tarefa relevante tanto para a pesquisa acadêmica quanto para a formulação e a implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008, 2015, 2017).

À luz dessas considerações, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar os fundamentos epistemológicos da aprendizagem significativa e discutir suas implicações para o planejamento e a prática pedagógica na educação de estudantes com deficiência visual em classes comuns, desdobrando-se no mapeamento de contribuições centrais da teoria, na identificação de aproximações e distanciamentos entre a literatura sobre deficiência visual e a perspectiva ausubeliana e na articulação desse debate com categorias de identidade, cultura e espaço vivido trabalhadas por Hall (2006), Bhabha (1998), Lefebvre (2006) e Certeau (2014).

2 METODOLOGIA

A pesquisa adota o delineamento de revisão narrativa de literatura, entendida como modalidade de estudo em que o pesquisador reconstrói criticamente um campo teórico a partir de obras selecionadas, sem seguir o protocolo rígido de busca e síntese próprio das revisões sistemáticas. A distinção entre esses dois formatos é discutida por Rother (2007), que ressalta o caráter mais aberto, interpretativo e ensaístico das revisões narrativas, e por Sampaio e Mancini (2007), ao descreverem etapas padronizadas de identificação, seleção e avaliação da evidência em revisões sistemáticas. Quando o objetivo não é testar a eficácia de intervenções, mas articular campos teóricos distintos, como aprendizagem significativa, deficiência visual e estudos culturais da educação, a revisão narrativa oferece maior flexibilidade para construir nexos conceituais e tensionar os textos analisados em torno de um problema epistemológico específico.

A busca do material empírico-teórico concentrou-se em bases acadêmicas amplamente utilizadas nas Ciências Humanas, em especial SciELO, Periódicos CAPES e o Google Scholar, complementadas por repositórios digitais de universidades brasileiras que abrigam teses, dissertações e monografias da área de

Educação. Foram combinados descritores em língua portuguesa, tais como “aprendizagem significativa”, “deficiência visual”, “educação inclusiva”, “espaço vivido” e “identidade cultural”, eventualmente associados por operadores booleanos, de modo a identificar produções que articulassem, de forma direta ou indireta, esses campos. Além dos artigos e trabalhos acadêmicos, foram incluídos livros de referência sobre a teoria da aprendizagem significativa e sobre estudos culturais e urbanos, que compõem o núcleo teórico da análise (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; MOREIRA; MASINI, 2006; HALL, 2006; BHABHA, 1998; LEFEBVRE, 2006; CERTEAU, 2014).

A análise assumiu caráter interpretativo, aproximando procedimentos de análise textual discursiva, tal como proposta por Moraes e Galiazzi (2016), sem, contudo, seguir todas as etapas formais desse método. A partir de sucessivas leituras, foram destacadas categorias como “conhecimento prévio”, “significado lógico e psicológico”, “recursos acessíveis”, “táticas do cotidiano” e “identidade e diferença”, que funcionaram como lentes para reexaminar o material à luz dos referenciais de Ausubel, Moreira e Masini, bem como dos aportes de Hall, Bhabha, Lefebvre e Certeau. Ao adotar essa combinação de procedimentos, a metodologia buscou garantir coerência

entre o problema formulado, o tipo de revisão empreendida e o objetivo de discutir os fundamentos epistemológicos da aprendizagem significativa na educação de estudantes com deficiência visual, evitando tanto a mera síntese descritiva quanto a extrapolação indevida dos textos analisados.

3.1 Fundamentos epistemológicos da aprendizagem significativa

A teoria da aprendizagem significativa, formulada por Ausubel, Novak e Hanesian (1980), insere-se em um esforço mais amplo da psicologia educacional para compreender como os estudantes constroem significados estáveis e utilizáveis a partir dos conteúdos escolares. Em lugar de conceber a aprendizagem como simples acumulação de informações, esses autores defendem que novos conhecimentos só se consolidam quando podem ser relacionados, de modo substancial, à estrutura cognitiva já existente. A preocupação central desloca o foco da quantidade de conteúdos memorizados para a qualidade das relações estabelecidas entre o que se ensina e aquilo que o estudante já sabe, o que abre espaço para uma leitura mais fina dos processos internos envolvidos no aprender.

Quando se examina essa proposta em detalhe, a distinção entre aprendizagem

mecânica e aprendizagem significativa torna-se um eixo estruturante. Ausubel (2000) define a aprendizagem mecânica como a incorporação de informações isoladas, pouco ou nada relacionadas a conceitos prévios, o que favorece o esquecimento rápido e o uso restrito dos conteúdos. Em contraste, a aprendizagem significativa supõe que o novo material seja potencialmente significativo, que o estudante disponha de conceitos subsunçores adequados e que manifeste uma disposição subjetiva para relacionar o que chega ao que já está organizado em sua estrutura cognitiva (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). Não se trata apenas de “ligar” ideias, mas de reconfigurar esquemas conceituais à medida que novos significados se estabilizam.

Um elemento decisivo na teoria é a noção de conceitos subsunçores, entendidos como ideias mais inclusivas e gerais que servem de ancoragem para conteúdos novos. Moreira e Masini (2006) destacam que a estrutura cognitiva é concebida por Ausubel como uma hierarquia de conceitos, em que os mais abrangentes organizam e dão sentido aos mais específicos. Esse arranjo explica por que a aprendizagem significativa implica tanto a diferenciação progressiva dos conceitos, à medida que se tornam mais precisos e complexos, quanto a reconciliação integradora, processo pelo qual o estudante coordena e reorganiza

ideias aparentemente dispersas. A dinâmica entre subsunçores e novos conteúdos sustenta, portanto, o caráter processual da construção de significados.

Outro ponto enfatizado por Ausubel (2000) é a distinção entre significado lógico e significado psicológico. O primeiro diz respeito à coerência interna do material, à forma como os conceitos se articulam no plano da lógica disciplinar, independentemente do sujeito que aprende. O segundo refere-se à maneira como esse material, potencialmente significativo, é efetivamente integrado à estrutura cognitiva de um indivíduo concreto, com sua história, seus conhecimentos prévios e suas disposições afetivas. Moreira (2006) argumenta que a aprendizagem significativa só se realiza plenamente quando há convergência entre esses dois níveis, isto é, quando conteúdos logicamente bem estruturados encontram subsunçores adequados no estudante e são integrados de modo estável e funcional.

Do ponto de vista epistemológico, a teoria da aprendizagem significativa posiciona-se em oposição a perspectivas estritamente comportamentais, que tendem a reduzir a aprendizagem à modificação observável de respostas diante de estímulos. Ausubel, Novak e Hanesian (1980) assumem uma perspectiva cognitiva, que toma como foco a organização interna do conhecimento e os processos pelos quais o

sujeito reestrutura sua compreensão da realidade. Moreira (2006) aponta que essa abordagem dialoga com concepções construtivistas, sem se confundir com elas, pois enfatiza menos a descoberta espontânea e mais a importância da instrução organizada, desde que orientada à promoção de significados e não à repetição mecânica. A tensão entre ensino diretivo e construção ativa do conhecimento atravessa, assim, o debate em torno da teoria.

No contexto brasileiro, as releituras de Ausubel realizadas por Moreira e Masini (2006) têm desempenhado papel relevante na difusão e na reinterpretação da aprendizagem significativa. Ao explicitar os conceitos centrais da teoria e traduzi-los para situações típicas da escola brasileira, esses autores sublinham a necessidade de um planejamento que considere, de forma sistemática, o repertório conceitual dos estudantes. Moreira (2006) insiste que a ênfase ausubeliana no conhecimento prévio não pode ser reduzida a um diagnóstico pontual, mas demanda acompanhamento contínuo da evolução da estrutura cognitiva, o que recoloca o professor como mediador responsável por organizar sequências de ensino que favoreçam relações substantivas entre conteúdos.

A produção de Pelizzari et al. (2002) contribui para detalhar as implicações didáticas da teoria ao discutir, por exemplo,

o uso de organizadores prévios como recurso para introduzir novos conteúdos. Esses autores argumentam que a apresentação de ideias mais gerais, antes da abordagem de conceitos específicos, facilita a ancoragem do novo conhecimento em subsunçores já existentes ou recém-construídos. Santos (2006), por sua vez, discute o “desafio de promover a aprendizagem significativa” em contextos escolares marcados por currículos extensos e avaliações centradas na memorização, chamando atenção para a necessidade de práticas que privilegiem a compreensão conceitual e o uso funcional do conhecimento em diferentes situações. Nessa direção, o professor é convocado a assumir uma postura reflexiva diante de suas escolhas metodológicas.

Quando se articula esse conjunto de contribuições, ganham relevo as condições que favorecem ou dificultam a aprendizagem significativa na escola. Moreira e Masini (2006) assinalam que a organização hierárquica dos conteúdos, a clareza conceitual, a utilização de exemplos e contraexemplos, a retomada sistemática de ideias-chave e o diálogo com a experiência dos estudantes operam como condições didáticas para a construção de significados. Pelizzari et al. (2002) acrescentam que a avaliação, entendida como momento de reorganização da estrutura cognitiva e não apenas de

comprovação de memorização, é parte integrante desse processo. A teoria de Ausubel, ao vincular planejamento, ensino e avaliação, oferece um quadro coerente para pensar a prática pedagógica em sua totalidade.

Quando se reconecta essa elaboração teórica ao foco deste artigo, torna-se possível reconhecer que a aprendizagem significativa fornece instrumentos robustos para problematizar a educação de estudantes com deficiência visual. A centralidade atribuída ao conhecimento prévio e às experiências do sujeito abre espaço para considerar o papel do corpo, da percepção tátil, da mobilidade no espaço e das mediações socioculturais na construção de significados, elementos que se tornam decisivos na escolarização de alunos cegos ou com baixa visão. A discussão desenvolvida até aqui prepara o terreno para examinar, nos segmentos seguintes, como a literatura sobre deficiência visual e educação inclusiva tem dialogado com esse referencial e em que medida o tem incorporado de modo crítico ou apenas periférico.

3.2. Deficiência visual, aprendizagem e inclusão escolar

Pensar a deficiência visual em perspectiva educacional supõe ir além da caracterização clínica do comprometimento

visual e situá-la na interseção entre condições orgânicas, possibilidades funcionais e mediações pedagógicas. Os documentos do Ministério da Educação distinguem cegueira e baixa visão por parâmetros de acuidade e campo visual, mas ressaltam que a escola deve trabalhar com o que o estudante pode ver, sentir e significar, explorando a visão residual quando existente e articulando-a a outros canais perceptivos, especialmente o tato e a audição (BRASIL, 2006, 2007). Masini (1993) insiste que a experiência de mundo de pessoas cegas ou com baixa visão não se reduz à falta da visão, pois se reorganiza a partir de outras formas de apreensão do espaço e de construção de imagens mentais. Em consequência, o problema pedagógico desloca-se da “incapacidade” para a qualidade das mediações que colocam o estudante em contato com objetos, fenômenos e práticas culturais.

Quando se examinam as implicações dessa condição para a aprendizagem escolar, tornam-se visíveis dificuldades relacionadas à construção de representações espaciais, à leitura e à escrita, à compreensão de gráficos e esquemas e ao acesso a materiais didáticos produzidos prioritariamente em suporte visual. Os fascículos Saberes e práticas da inclusão sublinham que estudantes cegos e com baixa visão precisam de oportunidades sistemáticas de explorar o ambiente,

manipular objetos, participar de situações comunicativas nas quais as informações circulem em múltiplos formatos e tenham tempo para elaborar o que vivenciam (BRASIL, 2006). Retomando essa perspectiva, Masini (1993) argumenta que a diferença não está na capacidade intelectual, mas na forma como o meio oferece ou nega experiências ricas e diversificadas, condição que exige uma pedagogia atenta ao corpo, ao movimento e ao ritmo próprio de cada aluno.

No que se refere ao arcabouço normativo, as orientações oficiais para o Atendimento Educacional Especializado indicam diretrizes para o trabalho pedagógico com estudantes cegos e com baixa visão, enfatizando a indissociabilidade entre recursos específicos e participação no currículo comum. O documento Atendimento educacional especializado: deficiência visual explicita a necessidade de ensino sistemático do Braille, do uso do sorobã, de materiais táteis em relevo, de tecnologias assistivas e de recursos ópticos que potencializem a visão residual, quando existente (BRASIL, 2007). Ao mesmo tempo, chama atenção para o risco de que o AEE se converta em espaço paralelo se não houver planejamento compartilhado com a sala comum, o que desloca o foco da simples oferta de recursos para a construção de estratégias didáticas integradas.

Além dos materiais e equipamentos, a literatura e os documentos do MEC atribuem centralidade às práticas de orientação e mobilidade, às atividades de vida autônoma e à ampliação do repertório cultural como dimensões constitutivas da escolarização de estudantes com deficiência visual (BRASIL, 2006, 2010). Investir na capacidade de deslocar-se com segurança, reconhecer referências espaciais, utilizar a bengala e negociar percursos no ambiente escolar repercute de maneira direta na participação em atividades de sala de aula, em momentos de recreação e em experiências coletivas. Tal abordagem supõe reorganizar tempos e espaços escolares, bem como consolidar parcerias entre professores da classe comum, profissionais do AEE e demais atores da escola, de modo que essas práticas não sejam tratadas como anexos periféricos ao currículo.

Sobre isso, Lemos (2024) mostra que há um incremento notável de estudos dedicados à descrição de adaptações de materiais e à proposição de atividades táteis, ao mesmo tempo em que persiste a tendência de tratar essas ações como intervenções pontuais. Em muitas experiências analisadas pela autora, o esforço dos professores concentra-se na confecção de maquetes, modelos tridimensionais e recursos em relevo, mas o debate conceitual permanece pouco

explorado ou fragmentado. A análise sugere que, sem uma reflexão mais profunda sobre as concepções de aprendizagem que orientam o uso desses materiais, corre-se o risco de deslocar a centralidade da construção de significados para a simples existência de recursos concretos.

A partir de outro recorte, Sousa e Sousa (2020) investigam práticas docentes em Ciências e Biologia com alunos com deficiência visual e evidenciam tanto experiências em que recursos táteis, experimentações controladas e descrições minuciosas são articulados a sequências didáticas planejadas para explorar ideias estruturantes da disciplina, quanto contextos em que os estudantes permanecem em posição de ouvintes passivos. Nessas situações, as adaptações limitam-se à leitura em voz alta de textos não concebidos para apoiar a elaboração conceitual de alunos cegos ou com baixa visão. A comparação entre esses cenários indica que a presença de materiais acessíveis precisa ser acompanhada de intencionalidade pedagógica alinhada a princípios de aprendizagem significativa, sob pena de reforçar práticas de inclusão apenas formal.

No interior dessa discussão, o estudo de Ribeiro e Ribeiro (2018) sobre espaço vivido e aprendizagem significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental introduz um deslocamento importante. As

autoras analisam a trajetória escolar de um aluno com deficiência visual a partir das rotas que percorre na escola, dos objetos que manipula e das interações que estabelece com colegas e professores, articulando tais elementos à teoria de Ausubel. A categoria espaço vivido permite compreender como o corpo em movimento, os sons, os cheiros e as texturas compõem o campo de experiências de onde emergem subsunçores relevantes para a aprendizagem, sugerindo que a mediação pedagógica precisa dialogar com esse repertório sensorio-motor e não apenas com conteúdos abstratos apresentados de forma verbal.

Quando se cotejam essas pesquisas com o quadro normativo da educação inclusiva, um conjunto de tensões passa a ganhar contornos mais nítidos. Os documentos do MEC reafirmam o direito ao AEE, à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica e à formação docente continuada, mas diferentes estudos apontam a escassez de materiais em Braille e em relevo, a quantidade insuficiente de profissionais especializados em deficiência visual e a fragilidade da articulação entre salas de recursos e turmas comuns (BRASIL, 2006, 2007; LEMOS, 2024; SOUSA; SOUSA, 2020). A isso se somam barreiras atitudinais, que se expressam em expectativas reduzidas quanto ao desempenho acadêmico de estudantes cegos

e com baixa visão e em práticas que os afastam de experiências de aprendizagem mais desafiadoras.

Em muitos sistemas de ensino, a formação inicial e continuada dos professores da classe comum permanece pouco articulada aos debates específicos sobre deficiência visual e aprendizagem significativa, o que contribui para o descompasso entre discurso inclusivo e práticas cotidianas. Lemos (2024) observa que, não raro, docentes constroem estratégias a partir de esforços individuais e da sensibilidade diante das necessidades dos alunos, sem apoio sistemático de referenciais teóricos que orientem o planejamento de situações de ensino ancoradas no repertório sensorial e cultural dos estudantes com deficiência visual. Ao mesmo tempo, Ribeiro e Ribeiro (2018) sugerem que a atenção ao espaço vivido e às biografias escolares desses alunos pode funcionar como ponte entre a teoria ausubeliana e uma pedagogia inclusiva mais comprometida com a construção de significados, desde que existam condições institucionais para sustentar tal movimento.

Recolocadas no horizonte da aprendizagem significativa, essas questões evidenciam a urgência de uma articulação mais orgânica entre diretrizes do MEC, recursos específicos para deficiência visual e concepções de ensino que orientam o trabalho nas escolas. A inclusão de

estudantes cegos e com baixa visão não se esgota na oferta de materiais adaptados nem na matrícula em classes comuns; implica reconhecer as experiências táteis, sonoras e espaciais desses sujeitos como base legítima para a elaboração conceitual, em diálogo com o currículo prescrito e com as expectativas de aprendizagem. É nesse terreno, marcado por tensões e possibilidades, que o debate sobre identidade, cultura e contexto sociocultural pode aprofundar a compreensão dos processos de significação que se desenrolam na escola inclusiva.

3.3. Identidade, espaço vivido e cotidiano escolar na perspectiva da deficiência visual

A discussão sobre identidade cultural no contexto escolar exige abandonar a ideia de um sujeito fixo, definido por essências estáveis, para concebê-lo como resultado de processos históricos, discursivos e relacionais em permanente movimento. Hall (2006) descreve a identidade como produção sempre em curso, atravessada por deslocamentos, ambiguidades e disputas de significação, enquanto Bhabha (1998) insiste que ela se constitui em zonas de entremeio, marcadas por hibridismos e traduções culturais. Quando esse debate é deslocado para a experiência de estudantes

com deficiência visual, a questão passa a envolver os modos como são nomeados, vistos ou invisibilizados no cotidiano escolar e como, a partir dessas interpelações, constroem formas de se perceber e de se posicionar no espaço da escola.

Nas interações diárias, o estudante com deficiência visual é frequentemente situado em identidades atribuídas, que podem oscilar entre a figura do “incapaz”, do “herói que supera limites” e do “aluno especial”, configurando um campo simbólico tenso. Hall (2006) mostra que identidades impostas tendem a ser naturalizadas, produzindo fronteiras entre “nós” e “eles”, enquanto Bhabha (1998) chama atenção para as brechas em que o sujeito reinterpreta tais rótulos e inventa novas formas de pertencimento. Em diálogo com Elias (1994), que analisa a constituição de relações entre estabelecidos e outsiders, torna-se possível reconhecer que estudantes cegos e com baixa visão são, muitas vezes, colocados à margem das redes de sociabilidade escolares, o que repercute sobre a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos de saber, e não apenas como objetos de cuidado.

A discussão sobre identidade conecta-se intimamente à maneira como o espaço escolar é produzido e vivido. Lefebvre (2006) argumenta que o espaço não é mero cenário neutro, mas resultado de

práticas sociais, representações e projetos de ordenamento que traduzem relações de poder. Certeau (2014), por sua vez, desloca o foco para as artes de fazer dos sujeitos comuns, isto é, para as táticas que inventam percursos, atalhos e usos imprevistos dos lugares instituídos. No caso dos estudantes com deficiência visual, o modo como se apropriam dos corredores, pátios, salas e escadas, guiados por sons, texturas e referências táteis, revela uma dimensão do espaço que escapa ao olhar hegemônico da escola vidente e que raramente é tomada como fonte legítima de conhecimento.

A partir desse horizonte teórico, o estudo de Ribeiro e Ribeiro (2018) ganha especial relevância ao articular a noção de espaço vivido à aprendizagem significativa de estudantes com deficiência visual. As autoras analisam as rotas percorridas por um aluno, os objetos que ele toca, os cheiros e ruídos que o orientam, mostrando como esses elementos compõem um campo de experiências a partir do qual se constroem subsunçores para novos conteúdos. Quando essa experiência espacial é reconhecida e mobilizada pelo professor, o ambiente escolar deixa de ser apenas um conjunto de barreiras e passa a funcionar como tecido de referências que sustenta a construção de significados. A teoria de Ausubel, nesse caso, encontra no espaço vivido um mediador decisivo entre o currículo e a biografia sensório-motora do estudante.

Em outro registro, Darcy Ribeiro (1995) destaca que a escola brasileira condensa e reproduz as marcas de um processo civilizatório profundamente desigual, no qual classes, etnias e regiões vivenciam oportunidades diferenciadas de acesso à cultura letrada. DaMatta (1997) mostra que, nesse contexto, as hierarquias e os jeitos de tratar as pessoas se organizam em torno de sistemas de classificação que distinguem quem é visto como “gente”, “outro” ou “caso à parte”. Elias (1994) contribui para ler a escola como espaço em que certos corpos e comportamentos são disciplinados e normalizados, enquanto outros são percebidos como desviantes. Quando esses aportes são articulados à deficiência visual, emerge com nitidez a forma como corpos que não correspondem ao modelo vidente e autônomo são situados em posições subalternas, tanto nas interações quanto na distribuição dos lugares físicos e simbólicos.

Esse cenário revela que o cotidiano escolar não é apenas o conjunto de rotinas pedagógicas, mas também um campo de disputas culturais, no qual diferentes modos de perceber o mundo competem por legitimidade. Certeau (2014) sugere que as práticas miúdas dos sujeitos, como escolher onde sentar, combinar gestos com colegas ou marcar mentalmente certos pontos do trajeto, configuram táticas que podem subverter ou negociar as regras oficiais.

Estudantes com deficiência visual produzem, nessas táticas, cartografias sensoriais próprias, que nem sempre são reconhecidas pelos professores como saberes a serem escutados e integrados ao trabalho pedagógico. A invisibilização dessas cartografias reforça o predomínio de um currículo que toma a visão como sentido privilegiado para conhecer.

Quando se introduz o debate curricular, a BNCC reafirma a ideia de formação integral e de valorização da diversidade, ao indicar a necessidade de trabalhar múltiplas linguagens, experiências estéticas e dimensões corporais da aprendizagem (BRASIL, 2017). Os documentos de educação especial, por sua vez, insistem na eliminação de barreiras e na oferta de recursos de acessibilidade (BRASIL, 2008, 2010). Contudo, a análise de práticas relatadas em pesquisas e de materiais didáticos amplamente utilizados sugere que persiste um modelo ocularcêntrico de conhecimento, em que gráficos, imagens, esquemas e projeções visuais ocupam lugar central, enquanto experiências táteis, sonoras e cinestésicas aparecem como complementos ou adaptações para poucos. A distância entre o discurso oficial e o cotidiano vivido evidencia a necessidade de interrogar o currículo a partir dos corpos que efetivamente o atravessam.

À luz dessa crítica, a identidade cultural de estudantes com deficiência visual não pode ser pensada apenas como pertença a um grupo minoritário, mas como produção situada em currículos que os incluem simbolicamente ou os mantêm como estrangeiros internos. Hall (2006) lembra que identidades são também lutas por representação, e Bhabha (1998) propõe olhar para os entre-lugares em que novas formas de sujeito emergem. No contexto da educação inclusiva, esses entre-lugares podem ser vistos nas brechas em que estudantes cegos e com baixa visão transformam recursos, reconfiguram espaços e atribuem novos sentidos a práticas escolares, ainda que sob forte pressão para se adaptar ao padrão vidente. Reconhecer tais movimentos implica deslocar a pedagogia de um modelo de assimilação para uma perspectiva que tome o hibridismo sensorial e simbólico como riqueza a ser trabalhada.

Justamente por isso, a articulação entre identidade, espaço vivido e cotidiano escolar torna-se crucial para pensar a aprendizagem significativa na perspectiva da deficiência visual. Se o conhecimento novo precisa ancorar-se em subsunçores construídos na experiência, como já argumentado por Ausubel e retomado por Moreira e Masini (2006), então o currículo e as práticas docentes terão de abrir-se às narrativas, aos percursos, às memórias

corporais e às formas particulares de mapear o mundo elaboradas pelos estudantes com deficiência visual. Só quando essas experiências forem reconhecidas como parte legítima da cultura escolar será possível romper com o ocularcentrismo e criar condições para que a escola se torne, de fato, espaço de produção de significados compartilhados, e não apenas de reprodução de uma única forma de ver.

4 CONCLUSÃO

A partir do percurso desenvolvido, a conclusão que se impõe é que a educação de estudantes com deficiência visual só ganha espessura quando deixa de ser tratada como um problema de compensação sensorial ou de mera adaptação material e passa a ser compreendida como questão epistemológica, cultural e política. A teoria da aprendizagem significativa, tomada em sua radicalidade, desloca o foco do “recurso especial” para a estrutura de conhecimentos com a qual o estudante chega à escola, para as experiências que organizam o seu mundo e para as formas pelas quais a instituição escolar reconhece ou desautoriza essas experiências como base legítima para aprender. Ao articular esse eixo teórico com o campo da educação inclusiva, o debate abre fissuras em práticas consolidadas e evidencia o quanto ainda se pensa o ensino

a partir de um aluno abstrato, vidente, homogêneo.

Em uma perspectiva mais ampla, a leitura cruzada dos estudos sobre deficiência visual e das releituras da aprendizagem significativa mostra que não se trata apenas de “incluir” alunos cegos e com baixa visão em dispositivos previamente estabelecidos, mas de interrogar a própria gramática escolar. A distinção entre aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa adquire contornos concretos quando se observa que, muitas vezes, o que se oferece a esses estudantes é um pacote de tarefas e conteúdos desconectados de seu espaço vivido, das táticas que elaboram para circular na escola e das redes de sentido que construíram fora dela. O que está em jogo é a passagem de uma inclusão centrada na entrega de materiais acessíveis para uma inclusão que coloca em questão as hierarquias entre entidos, corpos e modos de conhecer.

Se confrontarmos os marcos legais da educação inclusiva com o cotidiano descrito na literatura, torna-se nítida a distância entre o discurso de garantia de direitos e as condições concretas de trabalho nas escolas. Políticas proclamam a centralidade do atendimento educacional especializado, da formação docente e da eliminação de barreiras, mas os relatos de práticas revelam improvisação permanente,

isolamento de profissionais, fragmentação entre sala comum e sala de recursos e persistência de expectativas baixas em relação ao que alunos com deficiência visual podem aprender. Esse descompasso não é apenas operacional; ele revela que a concepção de aprendizagem que ainda orienta muitas decisões permanece prisioneira de um modelo ocularcêntrico, no qual aquilo que não pode ser visto tende a não ser reconhecido como conhecimento.

Sob o ponto de vista das práticas pedagógicas, a articulação entre identidade, espaço vivido e aprendizagem significativa sugere mudanças exigentes, mas fecundas. Planejar a partir de experiências concretas de deslocamento, de exploração tátil, de escuta atenta do ambiente, de narrativas sobre trajetos e memórias corporais implica admitir que o que os estudantes com deficiência visual já sabem sobre o mundo não é residual, e sim estruturante. Ao transformar essas experiências em ponto de partida para a organização de conceitos, problemas e projetos, o professor abandona a posição de mero transmissor de conteúdos visuais traduzidos em outros formatos e se torna mediador entre diferentes cartografias sensoriais, produzindo um currículo em que o conhecimento não é reduzido ao que se mostra aos olhos.

Do ângulo das políticas públicas e da formação docente, o conjunto de reflexões desenvolvido aponta para a

necessidade de um investimento que não se limite a cursos breves sobre técnicas ou tecnologias assistivas. A problematização dos fundamentos epistemológicos da aprendizagem e das dimensões identitárias e espaciais da escolarização exige percursos formativos mais longos, ancorados em investigação, reflexão coletiva e análise de práticas. A formação inicial e continuada que assume a deficiência visual como campo de experimentação conceitual desloca o professor da posição de aplicador de protocolos para a de intelectual que lê criticamente o currículo, replaneja tempos e espaços e negocia com a gestão escolar as condições para que a aprendizagem significativa seja possível.

Ao final, a reflexão acumulada indica que a educação de estudantes com deficiência visual só deixará de ser um apêndice da política inclusiva quando se tornar lugar privilegiado para repensar o próprio projeto de escola. Ao insistir na centralidade do conhecimento prévio, do espaço vivido e das identidades em trânsito, a abordagem construída ao longo do artigo convida a redesenhar o currículo, a reorganizar a materialidade da escola e a reconfigurar as relações entre sujeitos, de modo que diferentes modos de perceber e significar o mundo possam compartilhar, em pé de igualdade, a tarefa de produzir conhecimento. Nesse horizonte, não se trata apenas de assegurar o acesso de mais corpos

às mesmas práticas, mas de interrogar o que conta como saber legítimo e quem é reconhecido como alguém que tem algo a ensinar aos outros.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação básica**. Brasília: MEC, 2017. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e com baixa visão**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2005. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em: 10 nov. 2025.

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. Acesso em: 1º dez. 2025.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DORNELLES, C. M. **A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014. Acesso em: 20 out. 2025.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2023. Acesso em: 28 nov. 2025.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. 4. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

LEMOS, S. M. A. **O ensino de ciências e a deficiência visual: um estudo da produção acadêmica**. Revista EIXO, Brasília, v. 13, n. 2, p. 45-68, 2024. Acesso em: 3 nov. 2025.

LIPPÉ, E. M. O. **O ensino de Ciências e deficiência visual: uma investigação das percepções das professoras de Ciências e**

da sala de recursos com relação à inclusão. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2010. Acesso em: 22 out. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MASINI, E. F. S. **A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente**. Em Aberto, Brasília, ano 13, n. 60, p. 79-86, 1993. Acesso em: 18 nov. 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: um conceito subjacente**. Revista Currículum, La Laguna, v. 18, p. 7-28, 2005/2006. Acesso em: 7 nov. 2025.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2006.

PELIZZARI, A. et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Revista PEC, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002. Acesso em: 12 nov. 2025.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Inclusão, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 312-342, 2020. Acesso em: 14 nov. 2025.

RIBEIRO, L. O. M.; RIBEIRO, W. O. **Espaço vivido e aprendizagem significativa: o educando com deficiência visual nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 57-77, 2018. Acesso em: 29 out. 2025.

ROTHER, E. T. **Revisão sistemática x revisão narrativa**. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, 2007. Acesso em: 4 nov. 2025.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Acesso em: 9 nov. 2025.

SANTOS, J. C. F. **O desafio de promover a aprendizagem significativa**. Revista UNIABEU, Belford Roxo, v. 2, n. 3, p. 1-15, 2006. Acesso em: 6 nov. 2025.

SOUSA, L. R. M.; SOUSA, C. E. B. **Práticas docentes no ensino de ciências e biologia para alunos com deficiência visual: uma análise à luz da perspectiva inclusiva**. Revista Educação, Artes e