



Artigos

Estrabão  
Vol. (4): 392-400  
© Autores  
DOI: 10.53455/re.v4i.137



Recebido em: 01/08/2023  
Publicado em: 05/12/2023

# A apreensão do lugar/escola: Narrativas biográficas de estudantes cegos

## The apprehension of the place/school: biographical narratives of blind students

Adriana Leao Machado Almeida <sup>1A</sup>

### Resumo:

**Contexto:** Esta pesquisa analisa a apreensão do lugar/escola na perspectiva dos educandos cegos da rede pública municipal de ensino em Feira de Santana, Bahia. A discussão está embasada em estudos de Diniz (2005), Sasaki (2005), Tuan (1983), Loch (2008) e Ribeiro (2016; 2021). **Metodologia:** A pesquisa utiliza a fenomenologia como método, com base nas ideias de Merleau-Ponty (1999) e Delory-Momberger (2016), além de incorporar a pesquisa biográfica. As narrativas dos estudantes cegos sobre a apreensão do lugar/escola são ouvidas e registradas. **Considerações:** Os achados da pesquisa revelam como os estudantes cegos apreendem o lugar/escola. Essa pesquisa contribui tanto para os estudantes cegos como para os professores de Geografia, além de ampliar a agenda de pesquisa sobre a temática proposta.

**Palavras-Chave:** Lugar; Cegos; Cartografia Tátil.

### Abstract

**Context:** This research analyzes the apprehension of place/school from the perspective of blind students in the municipal public education system in Feira de Santana, Bahia. The discussion is based on studies by Diniz (2005), Sasaki (2005), Tuan (1983), Loch (2008), and Ribeiro (2016; 2021). **Methodology:** The research utilizes phenomenology as a method, based on the ideas of Merleau-Ponty (1999) and Delory-Momberger (2016), as well as incorporating biographical research. The narratives of blind students regarding the apprehension of place/school are listened to and recorded. **Considerations:** The findings of the research reveal how blind students apprehend the place/school. This research contributes to both blind students and Geography teachers, as well as expanding the research agenda on the proposed theme.

**Keywords:** Place; Blind; Tactile Cartography

## Introdução

Discussões referentes à educação inclusiva tem permeado diferentes áreas do conhecimento acadêmico. Tal fato tem sido acompanhado de melhorias na legislação, mundial e brasileira, no tocante a garantir a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Estas leis têm assegurado direitos que foram negligenciados por um longo tempo histórico passado. E, por conta disso, as pessoas com deficiência viviam à margem da sociedade.

Até o século XVIII, as pessoas com deficiência eram tidas como inválidas e a sociedade não supria as especificidades destes indivíduos. No final do século XIX, na Europa, começou a despontar, à luz das mudanças sociais vivenciadas na época, a regularização do atendimento institucionalizado das pessoas com deficiência. Tal movimento repercutiu também na América e houve a criação das primeiras escolas especiais. No Brasil, após o fim da ditadura militar, houve o surgimento de grupos que lutavam pelos direitos da pessoa com deficiência. Reverberando, posteriormente, na criação de leis voltadas para a educação inclusiva. Em 1994, a Declaração de Salamanca ratificou essa necessidade de garantia de práticas educativas inclusivas. Por conseguinte, foi assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9394/96) a matrícula do estudante com deficiência na rede regular de ensino.

Atualmente, as políticas públicas têm garantido o acesso e permanência ao sistema de educação básica e ensino superior. Entretanto, os resquícios do longo período de exclusão ainda estão presentes nestes espaços. Dentre os quais, é notório que, por vezes, os estudantes com deficiência visual frequentam regularmente as aulas porém desconhecem o espaço físico da escola em sua totalidade. Este desconhecimento incide diretamente na compreensão do lugar de vivência e na construção de memórias afetivas e, por conseguinte, na atribuição do sentido de lugar à escola, tão rotineiramente frequentada. Com efeito dominó, por não conhecer o espaço vivido, o estudante cego, pode, por vezes, apresentar limitações no entendimento do conhecimento geográfico. Trazendo, assim, implicações na construção, por exemplo, das noções de cartografia e do espaço geográfico. É nesse contexto que a cartografia tátil apresenta-se como um valioso recurso na compreensão dos lugares.

Nesse sentido, essa investigação poderá contribuir no aprofundamento dos estudos acerca da compreensão do lugar/escola feita por estudantes cegos. Por conseguinte, facultará a reflexão de oportunidades de melhoria não só para os estudantes cegos mas também para os professores e todos os profissionais da educação. Contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento acadêmico sobre a temática.

Ao considerar esse fato, surgiu um questionamento que motivou o desenvolvimento dessa investigação: em que medida os estudantes cegos conhecem o lugar/escola? Para contemplar essa inquietação, foi planejada essa pesquisa que teve como objetivo analisar a apreensão do lugar/escola na perspectiva dos educandos cegos.

Para atingir o objetivo proposto, foi traçado um percurso metodológico com vistas na recolha e análise de dados com base em discussões anteriores com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre a temática. Os resultados discutidos aqui são um recorte da pesquisa realizada.

## Metodologia

Dentre o vasto leque de opções, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa tendo em vista que essa abordagem contempla o propósito de alcançar os objetivos propostos. Ademais, “O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 70)

Partindo do princípio que os métodos são “fundamentais para a estruturação de elementos lógicos básicos para o encaminhamento do raciocínio” (Sposito, 2004, p. 16), esse percurso investigativo é delineado pela fenomenologia. Esta pode ser definida como:

O . . . estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’. . . É a ambição

de uma filosofia que seja uma ‘ciência exata’, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vivos’. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é. (Merleau-Ponty, 1999, p. 1)

Nesse âmbito, a metodologia utilizada é a pesquisa biográfica. Sendo assim:

O . . . saber pretendido pela pesquisa biográfica é o de explorar o espaço e a função do biográfico nos processos complementares de individuação e de socialização, para questionar suas múltiplas dimensões – antropológica, semiótica, cognitiva, psíquica, social –, a fim de ajudar a melhor compreender as relações de produção e construção recíproca dos indivíduos e das sociedades. (Delory-Momberger, 2016, p. 137)

Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista narrativa e a observação participante. Esta é caracterizada por Minayo (2013) da seguinte forma:

Um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (p. 70).

A pesquisa foi organizada em duas etapas. Na primeira etapa, foi feita a entrevista narrativa para traçar o perfil dos colaboradores e a percepção do lugar/escola. Na segunda etapa, foi feita a observação participante, em que os estudantes a cegos foram convidados a circular pelo espaço escolar apresentando as dependências desse lugar à pesquisadora. Os dados coletados foram analisados à luz do referencial teórico. E analisados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) a saber: “Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo” (p. 42).

O lócus da pesquisa foi a escola pública da rede municipal de Feira de Santana com maior quantidade de alunos cegos matriculados. Os colaboradores da pesquisa foram três estudantes cegos, do Ensino Fundamental, que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. Devido à brevidade do espaço, serão explanadas as narrativas de um dos três colaboradores.

## Referencial teórico

### A importância do lugar/espaço para a inclusão de crianças com deficiência visual

Diante do histórico de exclusão vivenciado pelas pessoas com deficiência, ainda é possível encontrar vestígios desse passado de diversas formas, como, por exemplo, na inacessibilidade física, arquitetônica e atitudinal que, por vezes, limitam a circulação das pessoas com deficiência nos lugares. Sendo assim, o sistema de ensino baseado na segregação e no modelo médico da deficiência tornou-se inadequado tendo em vista que não contempla a inclusão. Nessa direção, Santos (1997) pondera que “O espaço se dá ao conjunto de homens que nele se exercem como um conjunto de virtualidades de valor desigual, cujo uso tem de ser disputado à cada instante, em função da força de cada qual” (p. 254). E nessa disputa de forças pelo uso do espaço é comum não dar margem ao diferente e excluí-lo desse processo educativo e/ou social. Entretanto, constatado esse problema, é fundamental reformular os princípios e promover uma educação centrada no indivíduo e nas suas especificidades.

Sendo assim, uma educação na perspectiva da educação inclusiva fomenta a participação de todos de forma justa. Essa abordagem está pautada no modelo social da deficiência. Nessa perspectiva, Diniz (2007) constata que “para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência” (p. 24). De modo semelhante, em seus estudos, Sassaki (2005) traz a seguinte definição:

O modelo social da deficiência, . . . aponta as barreiras da sociedade . . . que impedem o desenvolvimento das pessoas e sua inserção social . . . Essas barreiras se manifestam por meio de seus ambientes restritivos, suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria (p. 20).

É nesse contexto que surge o paradigma da inclusão em que a sociedade deve buscar meio e adaptações para atender as especificidades das pessoas com deficiência. É sabido que a legislação em vigor no Brasil garante o acesso e permanência das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Nesse sentido, a LDB 9394/96, em consonância com a Constituição Federal, foi um marco na educação inclusiva, pois assegurou o direito à educação à esse público. Definindo, então, a necessidade de promover uma educação baseada nos princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito para todos. Dessa forma, para atender a esses princípios legislativos, a escola precisa estar atenta para fazer adaptações que vão desde o espaço físico até a concepção filosófica e educacional. É relevante aqui referendar o alerta de Nascimento (2021) de que:

Apenas acolher a pessoa com deficiência em uma classe comum, permitindo sua convivência com outros estudantes sem deficiência, não assegura o caráter inclusivo ao ensino, por meio de uma política pública de inclusão social. A instituição educacional que tenha a pretensão de ser inclusiva deve compreender que, promover apenas a socialização do estudante com deficiência não significa incluí-lo pois, inclusão é possibilitar acesso a todos os campos teóricos, metodológicos, saberes, condições ambientais, processo avaliativo para o aprendizado e formação (p. 6).

Logo, quando se trata de incluir educandos com deficiência no sistema regular de ensino há que se ter cuidado para que essa inclusão não fique restrita apenas à presença do aluno no espaço físico e desvinculado do processo de ensino/aprendizagem. Nesse contexto, o educando dificilmente irá construir um vínculo de afetividade, uma identificação, e estabelecer com o lugar uma relação de afetividade.

O espaço escolar é um lugar onde acontecem diversas experiências e aprendizagens que deixam marcas e têm um importante papel pedagógico (Ribeiro, 2004). Entretanto, devido às limitações impostas pelo ambiente, para os estudantes com deficiência, destaca-se aqui os que têm deficiência visual, o ambiente escolar pode ser concebido como um espaço desconhecido. Em que a causa do desconhecimento não é motivada pela baixa frequência mas sim pela falta de interação com o ambiente físico. Entre as causas do desconhecimento, é possível elencar a ausência da exploração tátil dos lugares de vivência. Pois, devido à ausência do sentido da visão, os cegos apreendem o espaço pelos sentidos do tato e da audição. (Vygotsky, 1983)

Nesse contexto, a escola não se constitui em um lugar, do ponto de vista da Geografia. Sendo assim, “Dependendo da vivência da criança, ela terá compreensão, compreensão e domínio de espaços que em termos relativos, lhe são significativos” (Callai, 2000, p.108). A infraestrutura das escolas restringe a interação do educando com deficiência visual com o ambiente. A identidade com o espaço escolar deixa de ser construída devido, entre outros fatores, à dificuldade de orientação e mobilidade imposta pelo espaço físico. Por conseguinte, o estudante com deficiência visual pode não atribuir à escola o significado de lugar.

Cabe aqui entender o lugar como uma porção do espaço geográfico em que é o sujeito interage e atribui a este, sentimentos. Para este estudo, reporta-se à Santos (1997) que proclama:

. . . O lugar é o quadro de referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação

comunicativa, pelas mais diversas manifestações de espontaneidade e da criatividade (p. 258).

Diante disso, é preciso promover ao estudante cego oportunidades de apreensão dos lugares de vivência. Para essa construção, a exploração tátil é primordial, pois é através da percepção cinestésica que a pessoa com cegueira compreende e constrói mapas mentais dos espaços de vivência. Por conseguinte, a esses espaços pode ser atribuído o sentimento de pertencimento e de lugar. Acrescenta-se ainda que essa exploração pode ocorrer tanto de forma direta quanto através de representações cartográficas táteis.

Nesse sentido, a cartografia tátil tem grande contribuição ao proporcionar meios de construção do conhecimento geográfico. Nessa perspectiva, a pesquisadora Ruth Loch (2008) define o conceito da cartografia tátil como:

... um ramo específico da Cartografia, que se ocupa da confecção de mapas e outros produtos cartográficos que possam ser lidos por pessoas cegas ou com baixa visão . . . os produtos da cartografia tátil podem ser enquadrados como recursos da tecnologia assistiva por auxiliarem a promover a independência de mobilidade e ampliar a capacidade intelectual de pessoas cegas ou com baixa visão. (p. 35)

Em suma, à medida que o cego explora, interage com o meio e descreve a sua percepção do espaço, há a possibilidade de ampliação do seu conhecimento. Assim, o desenvolvimento dessa percepção tátil e sonora pode favorecer não só a construção do pensamento e da comunicação, mas também expandir a relação de conhecimento do indivíduo cego com os lugares.

## Resultados e discussões

A partir de entrevistas e de uma caminhada por toda a escola com os alunos com deficiência visual foi possível traçar a noção que esses alunos tinham do espaço escolar. Esses procedimentos aconteceram em momentos diferenciados, tornando possível um maior conhecimento acerca da compreensão do espaço escolar por parte desses alunos. Durante a construção desse perfil, observou-se que a incidência de fatores diversos, como acompanhamento familiar e até mesmo personalidade, pode resultar em diferentes níveis de conhecimento do lugar/escola.

O estudante X, fala com fluidez sobre suas experiências cotidianas. Além disso, suas narrativas são repletas de detalhes que enriquecem seus casos contados. Quando questionado sobre seu conhecimento do espaço escolar, ele relatou que conhece toda a escola, mesmo sendo o primeiro ano dele frequentando esse local. Segundo o estudante, o que facilitou essa aprendizagem foi o fato de ter feito um curso de orientação e mobilidade voltado para cegos. Esse trecho deixa nítido que houve negligenciamento por parte dos professores de Geografia, pois o conhecimento adquirido do lugar não foi proveniente de ações educativas dos discentes mas sim da curiosidade do docente em circular na escola seguindo as orientações aprendidas no curso de orientação e mobilidade. Vale ressaltar que o negligenciamento ocorreu, possivelmente, por falta de conhecimento e da falta da efetivação de políticas públicas de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. É relevante aqui referendar o alerta de Ribeiro (2016):

É necessário que os professores redimensionem seu planejamento, deixando de se pautar em uma perspectiva individualista, adotando uma postura reflexiva, elegendo estratégias de ensino/aprendizagem, na perspectiva de recursos pedagógicos e referenciais não visuais. Experimentar tátil, cinestésica e auditivamente os espaços em que vivem, propicia aos alunos cegos a construção de conceitos, visto que o sistema sensorial mais importante para ele é o sistema háptico ou tato ativo. E, desse modo, criar um ambiente que propicie igualdade de oportunidades, tornando a sala de aula menos hostil às diferenças (p. 1098).

Ainda sobre a apreensão do espaço escolar, o estudante X, classificou a portaria como o lugar que ele mais gosta de ficar porque ele encontra os amigos, se distrai e fica conversando tanto com os colegas quanto com os funcionários da escola. E, segundo ele, não gosta do banheiro da escola devido ao fato de não ter a higienização

adequada. Esse trecho da narrativa remonta a Tuan (1983) em que ao discorrer sobre a perspectiva experiencial dos lugares, o autor pontua que “O meio ambiente arquitetônico . . . carece da personalidade estimulante que pode ser proporcionada por odores variados. Eles imprimem caráter aos objetos e lugares, tornando-os distintos e fáceis de identificar e lembrar” (p. 13). Nesse contexto, o olfato destaca-se como um dos sentidos utilizados na percepção dos lugares. E, devido à ausência do sentido da visão, o cego utiliza não só o tato e audição, mas também o olfato na distinção dos espaços. Reafirma-se nessa direção o posicionamento de Alves (2022):

Nos outros tipos de técnicas, a de ser importante considerar a orientação para mobilidade em ambientes internos, pois esta trabalha também o estímulo sensorial do olfato na identificação das ambiências. Esse estímulo inicial permite a posteriori que a pessoa DV vá para além da identificação das partes internas das edificações, podendo ser capaz de perceberem-se nas ruas próximos de restaurantes, lanchonetes, hospitais, espaços vegetados por flores e plantas aromáticas, identificarem a proximidade com animais, e outros aspectos ligados a este tipo de percepção sensorial (p. 118).

Posteriormente, foi feito o questionamento a respeito do caminho percorrido do portão da escola até a sala de aula. Ao fazer essa indagação, houve a possibilidade de identificar quais elementos estavam presentes e/ou sobressaíam na descrição. O caminho que faz do portão da escola até chegar à sala, o estudante X descreveu da seguinte maneira: “Corredor, vai direto e dobra à direita, na última sala”. Isso demonstra que o aluno tem definido as noções de lateralidade. Porém, ao fazer uma descrição sucinta, ficou nítida a privação que ele sofreu na construção da noção dos elementos que compõem o lugar/escola. Antes de chegar à sala de aula desse estudantes, há diversos espaços, como as salas da administração, a cantina, o banheiro dos funcionários, o refeitório e até mesmo outro corredor antes do corredor que ele indicou a localização.

Sobre a organização da sala de aula, relatou que nos dias de avaliação individual escrita, a sala de aula fica organizada em fileiras, mas no cotidiano fica organizada em círculo. Nesse momento, ele relatou uma queixa: a professora não avisa a ele sobre as mudanças, ele que percebe. Esse relato traz um alerta importante: para garantir a integridade física dos estudantes cegos, é preciso manter a mobília organizada sempre da mesma forma e caso haja alguma modificação, é preciso informar ao aluno cego, descrevendo as mudanças e promovendo a exploração tátil do lugar. Outra queixa relatada foi que seus colegas de classe não respeitam a organização da sala feita pela professora e arrastam as mesas e cadeiras com frequência. Isso interfere na autonomia do estudante pois sempre que ele precisa movimentar-se pela sala, a professora atua como guia.

Esse relato é condizente com o que foi observado nos vários momentos. O aluno circula pela sala sozinho, apenas quando está na sala de leitura fazendo atividades com a sua turma é que a professora atua como guia até a porta da sala, porque é uma sala com muitas mesas e estantes e o movimento frequente dos colegas muda as cadeiras de lugar constantemente.

Em se tratando da construção do conhecimento do lugar, nota-se que a exploração do ambiente faz-se necessária para a construção do mapa mental com a identificação dos elementos que compõem aquele espaço. O estudante X tem relativo conhecimento do espaço escolar por causa da sua iniciativa em circular pela escola nos momentos de aula vaga ou no intervalo entre as aulas. Conforme ele narrou: “Rodo a escola toda, perturbo todo mundo, venho vê a pró da sala de recursos”. Sendo assim, a possibilidade de exploração do espaço favorece a construção do mapa mental e, por conseguinte, o estudante consegue se locomover com relativa autonomia pelo espaço escolar.

A escola geralmente fornece merenda e X sempre vai para a fila da cantina, junto com os outros colegas, para receber sua merenda. Mas quando não tem merenda escolar, ele faz o seu lanche em sala de aula. O momento da refeição é feito de maneira autônoma e independente. E ao término do lanche, o estudante demonstrou o domínio relativo do espaço ao levantar e jogar na lixeira a embalagem do lanche. Quando questionado como adquiriu essa habilidade, o estudante relatou que desde pequeno faz o curso de orientação e mobilidade. Está aí mais uma variável que incide na apreensão do espaço, pois ao promover ferramentas diversas de desenvolvimento, a família, em conjunto com a escola, facilita o desenvolvimento integral do estudante com vistas à atuação participativa na sociedade em que está inserido.

Ainda durante a observação participante, foi feito com o estudante, e a pesquisadora, a circulação pelo

espaço escolar. O estudante cego foi convidado a conduzir livremente a pesquisadora pelo espaço escolar com a finalidade de apresentar esse lugar à pesquisadora. A finalidade dessa etapa era verificar se as narrativas coincidiam com o que seria apresentado e descrito nesse momento. Tomando como ponto de partida o portão da escola, o estudante passou despercebido pelo primeiro corredor e pela ala administrativa. Mas apresentou a sala de recursos e a sala de multimídia. Pontuou também a localização dos banheiros e sempre que passava pelas salas de aula, cumprimentava as professoras pelo nome.

Nesse momento foi interessante observar que a maioria dos funcionários está envolvida no processo de inclusão, não segregam esses alunos e buscam atendê-los de acordo com as suas especificidades. Tal posicionamento dos profissionais remonta às ideias de Ribeiro (2021) ao expressar que:

Na contemporaneidade, com a disseminação das ideias de sociólogos como Bourdieu e Passeron, dentre outros, novas leituras sobre o papel da escola possibilitaram análises mais críticas da escola, vinculando-a ao contexto sociocultural no qual está inserida. Nessa perspectiva, se reconhece a importância das relações do sujeito com seu meio, visto que esse sujeito vive imerso nessas relações e práticas sociais. Por isso, ao se pesquisar o contexto micro (escola/cotidiano) deve-se considerar também o contexto macro (sociedade), pois há uma interdependência entre essas escalas. Também ao se pensar em escola inclusiva é mister se pensar em ressignificar o papel da escola. Afinal, são as escolas que devem mudar, para acolher às diferenças e para assegurar o direito de todos à educação (p. 93).

Por fim foi questionado se o estudante já teve acesso a algum recurso da cartografia tátil e ele relatou não sabia o que significa e nunca tinha trabalhado, nem na construção nem na exploração. Constata-se, então, se o professor tivesse feito o uso desse recurso, possivelmente, o estudante X teria uma apreensão mais detalhada a respeito do seu lugar de vivência. Reverberando, ainda, na melhoria da compreensão dos outros lugares. Reafirma-se, nessa direção, a preocupação de Simielli (2001) quando preconizava que “O que importa é desenvolver a capacidade de leitura e comunicação oral . . . por maquetes e mapas e assim permitir ao aluno a percepção e o domínio do espaço” (p. 98). Sendo assim, o estudante foi privado de ampliar a sua percepção do espaço.

Nesse íterim, foi observado lacunas no tocante à compreensão do lugar/escola. As áreas de lazer, espaços administrativos e demais espaços de convivência não foram elencados nas narrativas do aluno. Por conseguinte, é sugerido oportunizar a este educando a exploração tátil do espaço escolar. Essa exploração pode ocorrer tanto com o auxílio de um professor fazendo intervenções e proporcionando oportunidades de compreensão dos espaços. Tanto pode ser feita através da exploração da maquete tátil do espaço escolar. De igual modo, nesse processo, a oportunidade do registro do mapa mental da escola também se constitui em um importante recurso de melhoria do domínio do espaço.

Quando abordado sobre os sentimentos que nutre em relação ao espaço escolar, o estudante X definiu como “um lugar que gosto muito...porque aqui tenho meus amigos e aprendo muitas coisas”. Desse modo, as relações construídas no espaço escolar denotam para o estudante X a definição deste como um lugar. Posto que o sentido de lugar é atribuído a partir de experiências íntimas vivenciadas pelos sujeitos em determinada porção do espaço geográfico. Para Tuan (1983), “. . . o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (p. 151).

Em suma, constatou-se que a ausência de práticas educativas que promovessem a exploração cartográfica tátil do lugar trouxe efeitos negativos no tocante à qualidade da compreensão do espaço escolar. Pois, tanto nas narrativas quanto nos momentos de observação participante, o estudante X não relatou espaços que fazem parte do cotidiano escolar, a exemplo dos espaços administrativos e de recreação e convivência. Mesmo adotando o espaço escolar como um lugar, ou seja, um espaço de vivência em que é nutrido o sentimento de pertencimento, cabe, ainda, promover oportunidades de reconhecimento do espaço escolar para os estudantes cegos.

## Considerações finais

A inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino é necessária. Incluir não é só garantir a matrícula desse aluno, incluir é matricular e garantir sua permanência com um ensino de qualidade. A inclusão requer não só adaptações do espaço físico da escola, mas também adaptações curriculares, com uma prática

pedagógica adequada ao desenvolvimento do aluno com deficiência, que não fique restrito as limitações desse aluno e focalize as suas potencialidades.

Para garantir a inclusão do educando com deficiência, o professor precisa inicialmente entender a deficiência, ampliando seus conhecimentos, e oferecer condições necessárias para o desenvolvimento do aluno, respeitando e atentando para esse contexto. Não se trata de torná-lo “igual” aos outros, mas sim, compreender as especificidades e propor avanços a partir dessa realidade.

Foi notório que houve lacunas na apreensão do espaço por parte dos estudantes cegos. Entretanto, essa limitação ocorreu, dentre outros fatores, à falta de oportunidades de exploração tátil e reconhecimento do lugar/escola. Houve um relativo negligenciamento dos professores, ocasionado, possivelmente, pela ausência da efetivação de políticas públicas de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Em suma, para os alunos com deficiência visual, o espaço escolar muitas vezes não é conhecido por completo, devido à falta do sentido da visão, que capta de maneira rápida a organização de um ambiente. Isso pode interferir no desenvolvimento escolar e na interação com o espaço e relações pessoais. Por sua vez, a representação do espaço escolar através de maquetes se destaca como uma alternativa que auxilia no desenvolvimento da função tátil dos deficientes visuais, podendo favorecer a mobilidade dentro do ambiente escolar. Resultando, assim, em uma melhor compreensão acerca do espaço.

A explanação aqui proposta abre oportunidades de ampliar a agenda de pesquisa, seja para inserir outras dimensões ou para aprofundar a temática.

## Referências

Alves, D. de A. (2022) As linguagens sensoriais para deficientes visuais na construção do pensamento geográfico sobre a cidade. [Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás]. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/18bab03c-468d-43b5-96db-b6aed2f8a885>

Bardin, L. (1977) Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Presses Univcrsitaires de France.

Brasil. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ministério da Educação.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994) Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.

Callai, H. C. (2000) Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovanni, A. (Org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Editora Mediação.

Delory-Momberger, C. (2016) A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. Salvador, v. 1, n.1, p. 133-147, jan./abr. <https://doi.org/10.31892/bpab2525-426X.2016.v01.n01.p133-147>

Diniz, D. (2007) O que é deficiência. (Coleção Primeiros Passos; 323). Ed. Brasiliense.

Loch, R. E. N. (2008) Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais. Portal da Cartografia. Londrina, v.1, n.1, p. 35 – 58, maio/ago., 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia>.

Merleau-Ponty, M. (1999) Fenomenologia da percepção. [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. 2 ed. Ed. Martins Fontes.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2013). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 33ª ed. Ed. Vozes.

Nascimento, R. S. (2021) Educação geográfica acadêmica inclusiva, uma prática possível para estudantes com deficiência visual. XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia. ISSN 2175-8875

Ribeiro, S. L. (2021) A violência simbólica no cotidiano do aluno cego na escola regular. - 2. ed. – EDUFBA.

Ribeiro, S. L. (2004). Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. Sitientibus, n. 31, p. 103-118, jul./dez.



Ribeiro, S. L. (2016) Violência simbólica: impactos à inclusão escolar. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 1095-1098. <https://doi.org/110.1111/1471-3802.12255>

Santos, M. (1997) *A natureza do espaço habitado*. – 2ed. - . Hucitec.

Simielli, M. E. R.. (2001) Cartografia no ensino fundamental e médio. In: Carlos, A. F. (Org.). *A Geografia na Sala de Aula*. Contexto.

Sposito, E. S. (2004) *Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. Editora da UNESP.

Tuan, Yi-Fu. (1983) *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Livia de Oliveira. Difel.

Vygotsky, L. S. (1983) *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología*. Editorial Pedagógica. De la presente edición Visor Dis., S.A. Tomás Bretón, 55- 28045.