

# O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA DEFICIENTES VISUAIS

Dr. JOSÉ PEREIRA DE MELO

Departamento de Educação Física – UFRN – Natal-RN

Grupo de Estudo Corpo e Cultura de Movimento

E-mail: melo@digi.com.br

## RESUMO

*Refletir sobre o ensino da educação física com pessoas portadoras de deficiências visuais foi o principal objetivo do presente estudo, tendo-se como ponto inicial o diagnóstico do trabalho desenvolvido no Instituto de Educação e Reeducação de Cegos (IERC) do Rio Grande do Norte, em Natal-RN. A realidade observada favoreceu delinear encaminhamentos pedagógicos para o professor de educação física seguir quando da elaboração do projeto pedagógico a ser desenvolvido com essa clientela.*

*PALAVRAS-CHAVE: Educação física; ensino; deficiência visual.*

As reflexões relativas ao ensino de educação física para pessoas portadoras de deficiências reportam-nos a uma realidade na qual nos deparamos com o fenômeno da esportivização das atividades, estas muitas vezes voltadas para a participação dos alunos em eventos competitivos, para a falta de encaminhamento pedagógico que fomenta nos alunos um acervo de conhecimento mais plural e adaptado às suas reais necessidades e ao eterno conflito entre a educação física e a psicomotricidade, o qual provoca alguns entraves na compreensão dos psicomotricistas e professores de educação física sobre a função de ambos na instituição.

Tal fato me instigou a buscar identificar elementos que pudessem esclarecer pontos confusos e contribuir no debate em torno do ensino da educação física adaptada, realizando um estudo da realidade sobre o trato do conhecimento da educação física com deficientes visuais desenvolvido no Instituto de Educação e Reeducação de Cegos (IERC) do Rio Grande do Norte, em Natal-RN. Observa-se uma ausência na sistematização de conteúdos e a falta de clareza sobre a função da educação física na instituição, embora percebamos que é materializada uma intervenção que converge com alguma proposta pedagógica da educação física, em que o professor destacou que

no início verificou qual a melhor atividade que poderia ser desenvolvida com eles e chegou à conclusão de que as mais necessitadas eram a natação, o futebol e a dança, sendo esta a mais solicitada. A vivência com o futebol não foi muito interessante, pela falta de esclarecimento sobre o esporte por parte do professor e pela inadequação do local onde era praticado. Com isso encerrou o trabalho com o futebol e iniciou o trabalho com outras atividades, como musculação, atividades n'água, jogos recreativos e a dança voltada para a terapia ocupacional.

Percebe-se a tentativa do professor de encontrar um rumo para a sua ação pedagógica, fato observado na prática, ao assistirmos a uma aula com música, na qual estimulava os alunos a se expressarem corporalmente e realizava alguns exercícios de alongamento.

No entanto, os fatos evidenciam uma realidade comum na educação física, independentemente da clientela atendida: não existe eixo norteador para as aulas, em consequência da falta de um projeto pedagógico claro e bem definido, pois este “configura-se como um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira e por quem, para chegar aos resultados desejados. Deve, para tanto, explicitar uma filosofia e har-

monizar as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, trazendo-lhe autonomia e definindo-lhe o compromisso com a clientela” (Martins, 1998, p. 61).

Diversos são os caminhos pedagógicos que podem ser tratados pela educação física com os deficientes visuais, porém necessário se faz termos claro, primeiramente, o conhecimento sobre tal deficiência e suas implicações na vida dos seus portadores e, a partir desse ponto, definir as ações pedagógicas que serão operacionalizadas. O deficiente visual “[...] é o indivíduo que apresenta perda total ou resíduo mínimo de visão” (Rosadas, 1986, p. 9), podendo ser congênita ou adquirida, bem como o portador de visão subnormal “que apresenta resíduo visual em grau que lhe permita ler texto impresso à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação” (idem, *ibidem*).

O deficiente visual, assim como qualquer pessoa, necessita de intervenções educacionais mais próximas das suas reais necessidades. As limitações causadas pela deficiência visual não devem impedi-lo de expressar suas potencialidades em outras tarefas nas quais os outros sentidos possam favorecer, pois, mesmo nas pessoas ditas “normais”, não observamos a utilização integral de todos os sentidos; por que então exigirmos tal tarefa dos deficientes visuais? Comentando esse aspecto, Buscaglia (1997, p. 227) “observou que a maior parte das pessoas nunca ultrapassou o uso das modalidades dos sentidos – visão, audição, olfato e tato – exceto como delimitadores de experiências para perscrutar estímulos ambientais”. Analisando esse aspecto, Vayer e Roncin (1989, p. 28) esclarecem que “deficiente ou não, a criança constrói sua pessoa com suas possibilidades, isto é, os dados originais e as estruturas corporais. Essa construção de sua pessoa e de seu conhecimento do mundo é sempre uma auto-organização que o meio ambiente, sobretudo o das pessoas, pode facilitar ou não. Então, é importante diferenciar as deficiências de acordo com sua natureza e com sua dimensão”.

Inserindo essas questões no âmbito da educação física, defendemos a idéia de este componente curricular ser legitimado nas instituições especializadas através de intervenções pautadas em desenvolver as possibilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais do deficiente visual, sem necessariamente enaltecê-la a deficiência, o que os rotularia de incapazes, em detrimento dos benefícios que podem advir do acesso dessas pessoas a um conhecimento lúdico-motor que possa contribuir para um melhor convívio social.

Considero importante para o professor organizar seu programa de educação física adaptado ao deficiente visual, à necessidade de refletir e considerar os seguintes passos:

a) Primeiro passo: *O que fazer?*

Esse se constitui num momento de reflexão sobre o trabalho a ser realizado com o deficiente visual, em que o professor se vê diante de um dilema: O que fazer? Como estruturar as aulas? Que conteúdos desenvolver? São questões que emergem e precisam ser solucionadas para que o professor possa organizar seu plano de ação. Sempre recomendamos para os nossos alunos iniciarem essa organização buscando discutir o que pode ser operacionalizado com a equipe multidisciplinar que constitui a instituição (fisioterapeuta, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, entre outros), e definir, como base nas necessidades específicas da clientela, a proposta pedagógica norteadora para o seu programa. Nesse momento, pode-se recorrer aos pressupostos teórico-metodológicos da psicomotricidade, fundamentando-se em Vitor da Fonseca (1993), Dalila Costallat (1981), entre outros; da psicocinética, utilizando-se a obra de Jean Le Boulch (1988 e 1992), ou da educação psicomotora de Pierre Vayer (1984), áreas que demonstram significativas contribuições no trabalho pedagógico realizado com os portadores de deficiência, principalmente no tocante à organização da noção de corpo, aspecto importante na aquisição de conceitos e realização de tarefas motoras por parte do aluno e que pode ser estimulado a partir da combinação com os conteúdos da educação física.

É notório que o deficiente visual apresenta sérias dificuldades para a aprendizagem de movimentos, em decorrência de uma má adaptação sensorio-motora, que provoca algumas incapacidades hipercinéticas, como a paratonia<sup>1</sup>, vinculada a atitudes de insegurança e ansiedade. Observamos também o comprometimento na sua autonomia para explorar o espaço circundante. Nessa perspectiva, a intervenção da educação física, tomando-se como referência a psicomotricidade, deve observar que “a relação construtiva a ser criada deve quebrar a fabulação perniciosa em que vive a crian-

---

1. Na psicomotricidade, paratonia significa a incapacidade de relaxar voluntariamente a musculatura. Para mais esclarecimentos, ver Vitor da Fonseca, *Psicomotricidade*, São Paulo, Martins Fontes, 1993.

ça, transpondo para o plano prático sessões de movimento que garantam progressivamente a descoberta do espaço e a redescoberta do corpo, recorrendo às atividades tátil-cinestésicas e sonoro-motoras que inclusive facilitem a discriminação sensorial, sem a qual a criança deficiente visual não pode orientar-se" (Fonseca, 1993, p. 120).

Sobre a função da educação física, seja no ensino regular, seja no especial, venho defendendo a idéia de ser fomentada a tomada de consciência do corpo<sup>2</sup>, estruturando-se situações pedagógicas constituídas a partir dos elementos inerentes a essa consciência, como o conhecimento das partes do corpo, o ritmo, a orientação espacial, o controle tônico, noção de lateralidade, entre outros, aliados a um ensino que leve os alunos a compreenderem seu corpo e as diferentes relações estabelecidas com o meio e as pessoas. "A noção do corpo é o alfabeto e o atlas do corpo, mapa semântico com equivalentes visuais, táteis, quinestésicos e auditivos (lingüísticos), verdadeira composição de memórias de todas as partes do corpo e de todas as suas experiências" (Fonseca, 1995, p. 184).

Promover a tomada de consciência do corpo no deficiente visual é facultar seu acesso, também, de forma satisfatória, ao trabalho de orientação e mobilidade. Ora, se existe uma estimulação dos aspectos motores que promovem uma organização da noção de corpo e uma tomada da consciência do corpo, é previsível que, ao ser iniciado o trabalho de autonomia da marcha, o deficiente visual vivencie um processo de aprendizagem a contento. Como exemplo desses aspectos podemos destacar a orientação espacial, a qual diz respeito aos conceitos direita/esquerda, frente/atrás, acima/abaixo, ou seja, o conhecimento relativo aos eixos corporais e às dimensões espaciais nas quais o corpo está inserido e as coordenadas que deve tomar nesse contexto. Assim, "a estruturação espacial é essencial para que vivamos em sociedade. É através do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos, em que estabelecemos relações entre as coisas, em que fazemos observações, comparando-as, combinando-as, vendo as semelhanças e diferenças entre elas" (Oliveira, 1997, p. 74).

É claro que o deficiente visual vai utilizar os sentidos remanescentes para distinguir as devidas semelhanças e diferenças entre os objetos e os fatos,

---

2. Ver José Pereira Melo, *Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da educação física na idade pré-escolar*, Campinas, Editora da Unicamp, 1997, e José Pereira Melo, *Configurações do conhecimento do corpo: subsídios para a prática da educação física nas séries iniciais de ensino*, tese de doutorado apresentada na Faculdade de Educação Física da Unicamp, em 1998.

construindo, dessa forma, uma representação mental que segue os mesmos traços cognitivos das outras pessoas, assim como vai traduzindo o conhecimento que vai tendo do mundo. Neste sentido, Cool et al. (1995, p. 124) esclarecem que esse conhecimento advém dos diferentes esquemas organizados pela pessoa e que o esquema de uma situação específica integra conhecimentos sobre as relações físicas dos objetos, os tipos de objetos e as relações dos objetos entre si.

Outro aspecto importante a ser considerado diz respeito ao controle tônico, sendo estimulado através de atividades que exijam equilíbrio dinâmico e estático. Esse investimento vai favorecer o aluno a controlar seu tônus muscular em diferentes situações, pois “a tonicidade garante as atitudes, as posturas, as mímicas, as emoções etc., de onde emergem todas as atividades motoras humanas” (Fonseca, 1995, p. 121). O deficiente visual, por si, já apresenta um certo comportamento paratônico, bem como assume atitudes posturais que muitas vezes refletem a imobilidade à qual foi submetido em decorrência da deficiência, o que muitas vezes provoca encurtamento muscular e atitudes hipertônicas. Assim, é recomendado que nesse investimento na tomada de consciência do corpo, o deficiente visual seja atendido com sessões de alongamento, principalmente da musculatura posterior. É comum observarmos deficientes visuais com os joelhos um pouco fletidos ao se deslocarem, reflexo da sua imobilidade e do tempo que muitos permaneceram sentados, determinando uma inércia motora que Castro (1996, p. 1) denomina de “moléstia hipocinética dos cegos”, provocando, dessa forma, o encurtamento da musculatura de sustentação do corpo.

No trabalho sobre controle tônico, é imprescindível observar que “os exercícios de equilíbrio, como quaisquer outros, devem ser divididos por graus de dificuldade e adaptados às faixas etárias apropriadas” (Mosquera, 2000, p. 47). Andar na ponta dos pés, ficar em pé com um apoio, andar sobre um banco sueco (com segurança), pular determinada distância com os dois pés e, em seguida, com apenas um, são alguns exemplos de tarefas motoras que servem para estimular o controle tônico.

Destaco esses aspectos para ilustrar o debate com questões práticas, sem necessariamente ter a intenção de apresentar um rol de atividades a serem desenvolvidas com o deficiente visual e, muito menos, negligenciar os outros aspectos relevantes no desenvolvimento da consciência do corpo do deficiente visual, como o ritmo, por exemplo, que promove “o afinamento perceptivo que por si garante um melhor ajustamento psicomotor, valorizando a noção de autonomia e independência em face dos ritmos impostos

pelo cotidiano” (Fonseca, 1993, p. 353). Enquadram-se, nesse momento, as aulas com músicas que põem em jogo elementos perceptivos relacionados às noções de tempo e espaço, memória gestual, criatividade na expressão corporal, bem como em se constituir num momento rico de socialização. “Se o executante conseguir perceber através da percepção muscular, e com o ouvido, os processos rítmicos, aumentará sua capacidade dinâmica. É bom ressaltar que, no trabalho com deficientes visuais, a percepção muscular não será captada pelos olhos, mas pela percepção tátil”, como esclarece Gândara (1994, p. 10).

Descrevendo seu trabalho de expressão corporal com deficientes visuais, a referida autora apresenta-nos os caminhos para que os alunos realizem movimentos combinados com a música.

Iniciamos os nossos trabalhos com a conceituação de ritmo e métrica que objetiva fornecer à criança conhecimento de tempo, duração dos sons através dos acentos, tempos e subdivisões rítmicas. Ao ouvirem uma música, as crianças batem palmas livremente sem a preocupação do professor estar voltada com a exatidão da contagem dos tempos. Percebe-se que algumas delas batem palmas somente nos acentos do movimento, enquanto outras aceleram e executam no tempo. Após as crianças sentirem o ritmo, esclarecemos que existem várias maneiras de manifestá-lo. Nesse momento, a percepção dos acentos, tempos e subdivisões fica bastante assimilada. Passamos, depois, a mostrar as possibilidades de articulação escapulo-umeral e, através de percepções táteis, elevamos os braços à vertical, à frente do corpo, estendidos à lateral e ao longo do corpo. Depois que as crianças percebem estas movimentações dos braços, utilizamos somente os estímulos verbais para que executem os movimentos (idem, p. 31).

É claro que poderíamos substanciar as discussões destacando os outros aspectos da consciência do corpo, mas acredito que os argumentos aqui expostos podem refletir uma definição clara para a educação física adaptada ao deficiente visual. Os progressos motores advindos das atividades vivenciadas pelos deficientes visuais terão implicações substanciais nos níveis motor, cognitivo, afetivo e relacional, pois irão refletir os investimentos realizados na sua tomada de consciência do corpo, bem como legitimarão na instituição a atuação pedagógica do profissional de educação física.

b) Segundo passo: *Por que fazer?*

Esse momento tem como característica, a partir da definição dos obje-

tivos e conteúdos que serão desenvolvidos nas aulas, vincular a função social que o professor definiu para a educação física com base na escolha da proposta pedagógica norteadora. Em outras palavras, saber o seguinte: O trabalho vai contribuir em quê? Nesse momento, a clareza na importância social da educação física com o deficiente visual tem que ser bem explicitada. Tanto para a instituição quanto para o próprio aluno e seus familiares.

O trabalho sistematizado em educação física, quer seja com pessoas portadoras de deficiências quer não, resulta numa série de benefícios dentre tantos possíveis e pertinentes, como levar os alunos a uma tomada de consciência do corpo. Temos investido, nos estudos e em intervenções propostos na educação física com deficientes visuais, paralelamente a essa tomada de consciência, na idéia de que todos os aspectos estimulados nas aulas de educação física terão implicações significativas no processo de aprendizagem sobre autonomia da marcha, mais precisamente no refinamento das capacidades motoras inerentes à orientação e mobilidade.

A orientação e a mobilidade caracterizam-se por possibilitar ao deficiente visual movimentar-se livremente, seja em espaços da sua vida cotidiana, como a sua residência, as casas vizinhas, quarteirão do bairro, seja em lugares distantes da sua moradia. Dessa forma, para o deficiente visual assimilar bem todo o trabalho, não basta ter vontade e aguçada capacidade de mover-se livremente; é fundamental ter habilidade para orientar-se. Habilidade entendida, nesse contexto, como característica de desempenho, a qual Schmidt (1993, p. 4) define como a “capacidade adquirida de atingir um resultado final com um máximo de certeza e um mínimo dispêndio de energia, ou de tempo e energia”.

O trabalho de educação física com deficientes visuais tem muito a contribuir nesse sentido, centrado em duas frentes de ação: primeiro, estimular os sentidos remanescentes e, segundo, desenvolver os aspectos que contribuam para a orientação e a mobilidade, pois os aspectos motores que são exigidos nesse processo são os mesmos que integram o desenvolvimento da consciência do corpo. Assim, se temos uma boa compreensão do nosso corpo, teremos melhores condições de nos relacionarmos com as tarefas que o meio nos impõe, pois, como enfatiza Schilder (1981, p. 42), “quando o conhecimento do nosso corpo é incompleto e imperfeito, todas as ações para as quais este conhecimento particular é necessário também serão imperfeitas”.

Desde a primeira fase do processo de aprendizagem da locomoção independente, em que o deficiente visual é auxiliado por um guia vidente,

entrando na fase de locomoção em ambientes internos, a qual envolve o aprendizado de técnicas de proteção e de orientação, passando para a locomoção em ambientes externos, é exigida do deficiente visual a elaboração de quadros mentais como referências, os quais dependem de elementos perceptivo-motores para sua estruturação e que devem ser estimulados nas aulas de educação física. A locomoção independente exige tomada de decisões que requerem o bom afinamento corporal para que o deficiente visual demonstre habilidade.

A motricidade em primeira instância é o meio de relação sujeito/mundo. O resultado satisfatório dessa relação só será possível por meio das ações corporais que frutifiquem em evoluções motoras, intelectuais e sociais. Neste sentido, a função social da educação física deve estar centrada em contextualizar suas atividades com o intuito de influir no desenvolvimento do deficiente visual, ampliando seu repertório motor e, conseqüentemente, organizando a sua consciência do corpo com base no vivido. Eis, a nosso ver, a grande contribuição das nossas intervenções pedagógicas.

### c) Terceiro passo: *Como fazer?*

Esta é uma das partes mais delicadas nas definições didático-pedagógicas do programa de educação física adaptada a ser organizado pelo professor, principalmente se considerarmos que alguns deficientes visuais têm que ser atendidos individualmente. Ressaltam-se, nesse ponto, os aspectos relativos a como ensinar, buscando-se caminhos metodológicos para operacionalizar os conteúdos pretendidos. “A tarefa fundamental do agir metodológico de um professor é preparar as situações de ensino de tal maneira que estimulem o aluno a agir e que os problemas e questionamentos do aluno possam ser resolvidos por ele, com base na sua condição de poder fazer e de suas experiências” (Hildebrandt, Laging, 1986, p. 24). Assim, o professor poderá recorrer desde o ensino diretivo (centrado no professor) aos métodos de ensino que possibilitam a maior participação dos alunos na construção das aulas, como é o caso das concepções abertas à resolução de problemas e às perguntas operacionalizadas. Importante ressaltar que “a educação da criança deficiente tem como meta os mesmos objetivos determinados para a criança não-deficiente. Para que isso realmente aconteça, faz-se necessária uma educação especial que ofereça oportunidade de desenvolvimento e acesso a conhecimentos sistematizados, com recursos educacionais diferentes, ou, melhor dizendo, específicos” (Nogueira, Brancatti, 1999, p. 77).

As metodologias de ensino utilizadas na educação física com deficientes visuais devem priorizar a segurança do aluno e motivá-lo à descoberta orientada de suas potencialidades motoras. Para tanto, a informação oral por parte do professor deve ser bem empregada. Pode-se utilizar, inicialmente, um estilo de ensino que contemple a diretividade, uma vez que o aluno ainda não dispõe de muita segurança em relação ao ambiente, ao material e aos conteúdos. Porém o professor não pode perder de vista, no decorrer das aulas, as possibilidades metodológicas menos diretas que exploram a autonomia do aluno, facultando-lhe o poder de decidir sobre seus próprios atos, aspecto relevante na construção de uma relação autônoma entre o deficiente visual e o meio circundante, principalmente no sentido de fomentar a estruturação de segurança no aluno.

Defendemos, nesse momento, a idéia de que o deficiente visual seja estimulado a vivenciar situações motoras desafiadoras, que o façam transitar de uma situação de inércia motora, como vive uma parcela significativa de deficientes visuais, para momentos vivenciais, nos quais suas possibilidades serão despertadas, como destaca Mosquera (2000, p. 65): "Quando ensinamos um deficiente visual, seja ele adolescente ou adulto, a se movimentar em espaços desconhecidos, necessitamos de alguns recursos importantes e o mais importante deles é a experiência anterior do próprio aluno. Quanto maior a desenvoltura física e motora desse aluno numa fase ainda jovem, melhor compreensão ele terá de seus futuros atos motores".

#### d) Quarto passo: *Como avaliar?*

Concretizando os passos anteriores, resta ao professor definir como será verificada a apropriação do conhecimento por parte do aluno e os avanços que a intervenção da educação física tem promovido na sua vida. Dessa forma, torna-se relevante o professor recorrer aos conhecimentos dos procedimentos de avaliação realizados com o deficiente visual quando do seu ingresso na instituição, valendo-se, inclusive, dos dados da sua anamnese e da ficha de acompanhamento do aluno. Quanto ao trabalho de educação física, sugere-se a aplicação de uma bateria de testes motores compatíveis com a função norteadora das aulas, com base na proposta pedagógica, definindo os aspectos motores que irão compor a bateria, bem como se preocupar com a escolha responsável dos testes, a montagem da bateria e a periodicidade da testagem. Os avanços e/ou retrocessos na aprendizagem dos alunos serão apresentados ao professor a partir dos resultados nas diferentes

provas aplicadas com os alunos e servirão para redefinir seus atos pedagógicos, bem como apontar os aspectos que devem ser mais evidenciados nas ações com o deficiente visual.

É comum o professor de educação física não se preocupar com o processo de avaliação, caracterizando-se, assim, um verdadeiro descaso com o seu próprio fazer pedagógico. O que efetivamente o deficiente visual tem aprendido nas aulas de educação física? Como identificar seus progressos e retrocessos sem avaliar? Que alterações devem ser realizadas nas aulas? Essas são questões pertinentes para que o professor assimile a importância do avaliar, bem como incorpore a idéia de que, sem elementos qualitativos e/ou quantitativos que reflitam a realidade de cada aluno no processo ensino-aprendizagem, não podemos identificar dificuldades, prever avanços e, muito menos, redefinir nossa intervenção pedagógica. “A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. É a reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento” (Hoffmann, 1998, p. 18).

São inúmeras as possibilidades para se avaliarem os deficientes visuais nas aulas de educação física, desde utilizar a observação a aplicar testes que aferem o nível de refinamento dos aspectos da consciência do corpo ou das capacidades inerentes à orientação e mobilidade. O importante é sabermos, em primeira instância, o que desejamos avaliar e, em seguida, encontrarmos o meio mais eficiente para coletarmos as informações pertinentes. A experiência profissional tem mostrado a relevância da aplicação de testes motores, cujos resultados apontam o perfil motor do aluno e indicam os pontos a serem reforçados no processo ensino-aprendizagem. Contribuição neste sentido encontra-se em Fonseca (1995, p. 104), por meio da apresentação de uma Bateria Psicomotora (BPM)<sup>3</sup> constituída pelos seguintes aspectos: tonicidade, equilíbrio, lateralização, noção do corpo, estruturação espaço-temporal, plaxia global e plaxia fina. O supracitado autor argumenta que esses “sete fatores psicomotores da BPM constituem uma verdadeira constelação psicomotora, trabalhando em conjunto de forma integrada e harmoniosa, cada um dos quais realizando a sua própria contribuição para a organização psicomotora geral”.

Alertamos, no entanto, sobre a necessidade de adaptarmos as provas

---

3. Em seu livro *Manual de observação psicomotora*, o autor especifica os conceitos desses elementos e também esclarece como deve ser realizada a avaliação.

para a aplicação com deficientes visuais, uma vez que a BPM tem sido aplicada com outra clientela, principalmente crianças com dificuldade de aprendizagem, mas nada inviabiliza sua utilização com deficientes visuais, considerando-se as devidas ressalvas. Tal fato acrescenta um dado significativo às discussões: a necessidade de padronizarmos testes específicos para os portadores de deficiências. No caso específico do deficiente visual, buscar uma bateria de testes que dêem conta de aferir os aspectos perceptivo-motores inerentes a orientação e mobilidade<sup>4</sup>. Ressalto, ainda, a necessidade de observarmos os aspectos qualitativos nos progressos motores dos alunos, considerando-se a capacidade em resolver problemas motores, expressar movimentos criativos, relacionar-se com materiais, ambiente de aprendizagem e com os demais colegas de turma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curiosidade inicial em saber como era desenvolvido o trabalho de educação física com deficientes visuais e a perspectiva de contribuir com algum encaminhamento pedagógico levaram-me ao encontro de uma realidade preocupante em termos de definições didático-pedagógicas, mas extremamente sedutora pelas inúmeras possibilidades de ações que a educação física pode implementar na vida do deficiente visual. É claro que as indefinições pedagógicas existentes na instituição visitada não se constituem em evento isolado, mas expressam todo um quadro de equívocos didáticos que envolvem a educação física de forma geral, seja no ensino regular, seja no especial, aspecto que deve ser analisado à luz do próprio sistema educacional brasileiro, e não apenas considerando-se a atuação pedagógica do professor de educação física.

Destaco que a educação física adaptada ao deficiente visual não deve ser igual à educação física desenvolvida em classes regulares. O professor não pode apenas transferir as atividades, sem se preocupar em como desenvolvê-las com essa clientela. Nesse propósito, tem-se que investir na qualidade do ensino, no saber ensinar, o qual expressará a adaptabilidade dos conteúdos a novas possibilidades de ensiná-los. Deve-se, também, dizi-

---

4. Dados nesse sentido podem ser encontrados nas dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, na linha de pesquisa "educação física adaptada".

mar da educação física adaptada a hegemônica idéia de esportivização, como se essa disciplina tivesse o esporte como único conteúdo a ser desenvolvido nas aulas. Tal hegemonia ainda expõe outra limitação: trabalhar o esporte por uma única vertente, o rendimento. No caso específico da deficiência visual, esse caminho é enaltecido quando testemunhamos os desempenhos dos deficientes visuais nas modalidades esportivas adaptadas para eles, como o atletismo, a natação, o futebol de salão, entre outras, serem exaltados como feitos impossíveis de serem realizados, o que de certa forma expressa a idéia de que a sociedade concebe o deficiente visual como incapaz e que qualquer performance motora, por menor que seja, é cercada de rasgados elogios, carregados de adjetivações que fortalecem o espanto com a proeza esportiva realizada.

O ensino da educação física com deficientes visuais deve ser plural e conduzir o aluno a um universo em que as relações corporais sejam bem estabelecidas, e as descobertas motoras sejam fomentadas. Para tanto, deixo como último ponto de reflexão o relato de uma aluna da professora Gândara (1994, p. 42), para que possamos enxergar com outros olhos o deficiente visual e o que a educação física pode fazer por eles: "Gosto de dançar, nadar, andar de bicicleta, de *skate*, fazer estrela e parada de mão. Não acho que o fato de eu não enxergar dificulte as coisas. Sempre tenho vontade de aprender tudo".

### Teaching physical education to visually impaired students

*ABSTRACT: To contemplate on the teaching of the physical education to visually impaired people was the main objective of the present study, which had as initial point the diagnosis of the work developed in the Institute of Education and Reeducation of the Blind in Rio Grande do Norte (IERC) – Natal. The observed reality favored to delineate pedagogic directions for the physical education teacher to proceed during the elaboration of the pedagogic project to be developed with that clientele.*

*KEY-WORDS: Physical education; teaching; visual impairment.*

### La enseñanza de educación física a personas portadoras de deficiencias visuales

*RESUMEN: El objetivo del presente estudio, teniendo como punto referencial el diagnóstico del trabajo desenvuelto en el Inst. De Educ. y Reeducación de Ciegos de Rio*

(continua)

(continuação)

*Grande do Norte – Natal, es reflexionar sobre la enseñanza de educación física a personas portadoras de deficiencias visuales. La realidad observada permitió generar lineamientos pedagógicos a ser seguidos por el profesor de Educación Física cuando elabora proyectos a ser implementados con esa clientela.*

*PALABRAS CLAVES: Educación física; ensino; deficiente visual.*

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, L.K. *A organização da noção de corpo da pessoa portadora de deficiência visual total*. 2000. Monografia (Especialização) – Departamento de Educação Física, UFRN, Natal-RN.

BUSCAGLIA, L.F. *Os deficientes e seus pais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CASTRO, J.A.M. Educação física, orientação e mobilidade de deficiente visual. *Revista Movimento*, ano III, n. 5, 1996, p. 1-4.

COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

COSTA, J.C. *A educação física como componente curricular no ensino especial: relato de uma experiência pedagógica*. 2000. Monografia (Especialização) – Departamento de Educação Física, UFRN, Natal-RN.

COSTALLAT, D.M. *Psico-motricidad II – el niño deficiente mental y psicomotor*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1981.

FONSECA, V. da. *Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Manual de observação psicomotora*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GÂNDARA, M. *A expressão corporal do deficiente visual*. Brasília: MEC/Sedes/ABDA, 1994.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. *Concepções abertas no ensino de educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOFFMANN, J. *Avaliação – mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LE BOULCH, J. *Educação psicomotora – a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento psicomotor – do nascimento até 6 anos*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

MARTINS, R.B. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1998.

MELO, J.P. *Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da educação física na idade pré-escolar*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. *Configurações do conhecimento do corpo – subsídios para a prática da educação física nas séries iniciais de ensino*. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.

MOSQUERA, C. *Educação física para deficientes visuais*. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

NOGUEIRA, P.C.; BRANCATTI, P.R. A educação física nas classes especiais das escolas públicas de Presidente Prudente. In: MANZINI, E.J.; BRANCATTI, P.R. *Educação especial e estigma – corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: Unesp, 1999.

OLIVEIRA, G.C. *Psicomotricidade – educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSADAS, S.C. *Educação física especial para deficientes*. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1986.

SCHILDER, P. *A imagem do corpo*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

SCHMIDT, R.A. *Aprendizagem e performance motora – dos princípios à prática*. São Paulo: Movimento, 1993.

VAYER, P. *O equilíbrio corporal – uma abordagem dinâmica dos problemas da atitude e do comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 1984.

VAYER, P.; RONCIN, C. *Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole, 1989.

Recebido: 3 nov. 2003  
Aprovado: 30 jan. 2004

Endereço para correspondência  
José Pereira de Melo  
Rua Aníbal Correia, 3.273  
Candelária  
Natal-RN  
CEP 59064-340