

MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR

**Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino
do Aluno com Deficiência Visual na Atividade Física Adaptada**

VOLUME 1

MARÍLIA

2008

MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR

**Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o
Ensino do Aluno com Deficiência Visual na Atividade
Física Adaptada**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Julio de Mesquita Filho, Campus de Marília, para obtenção do título de Doutor em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil).

Orientador: Dr. Eduardo José Manzini

MARÍLIA

2008

MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR

**Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o
Ensino do Aluno com Deficiência Visual na Atividade
Física Adaptada**

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação

Banca Examinadora

Presidente e orientador: Dr. Eduardo José Manzini

2º Examinador: Dra. Maria da Piedade Resende da Costa

3º Examinador: Dra. Lígia Maria Presumido Braccialli

4º Examinador: Dra. Eline Tereza Rozante Porto

5º Examinador: Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela

Marília, 29 de fevereiro de 2008.

Dedico este trabalho a Deus, que transformou meus momentos mais difíceis e me concedeu sabedoria para resolver e direcionar os problemas;

A minha esposa Paula que tem me incentivado e dado forças para minhas conquistas, por me fazer acreditar que chegaria ao encerramento deste trabalho;

Aos meus filhos Leonardo e Carolina, que souberam compreender minha ausência para a dedicação à vida profissional;

Aos meus pais, Manoel e Therezinha, que, embora com muita dificuldade para me educar, mostraram-me a necessidade de lutar por aquilo que queremos. Responsabilidade e honestidade, a herança que mais prezo de meu pai.

AGRADECIMENTOS

Àquelas pessoas que me apoiaram e colaboraram para a concretização deste trabalho, registro a seguir meus sinceros agradecimentos:

Ao meu orientador (chefe), Dr. Eduardo José Manzini, por me deixar como exemplos o seu empenho acadêmico e a sua cumplicidade e seriedade com a pesquisa. O empenho em fazer com que aqueles que o acompanham aprendam a produzir conhecimento é inspiração para minha prática docente;

Às bibliotecárias, que sempre nos atendem com muita atenção e disposição, com especial atenção a Luzinete que orientou a normalização deste trabalho;

Às professoras Dra. Lígia Presumido Bracciali e Dra. Maria da Piedade, pelas sugestões na qualificação da tese;

À amiga Milena pela ajuda nas configurações do trabalho;

Aos colegas do grupo de pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais”, que discutiram e sugeriram diversos encaminhamentos em diferentes etapas deste trabalho;

À amiga Marli Nabeiro que, com muita disposição, opinou, com sabedoria, nos primeiros momentos de meu projeto de pesquisa.

À amiga Verena Pedrinelli pelas contribuições literárias e sugestões.

A profa. Heloisa pelas correções e sugestões ortográficas.

À Elis Regina Silva pelo trabalho de digitalização das ilustrações e por sua atenção e carinho, bem como ao amigo Lavachi sempre à disposição;

Ao cartunista Guilherme Modesto pelas ilustrações do manual de orientações.

RESUMO

Contemplar a participação de todos em uma aula de Educação Física requer recursos pedagógicos e estratégias de ensino adequadas e/ou adaptadas, a cada grupo de participantes. Este estudo justifica-se pelo interesse em dar eficiência ao processo de ensino e aprendizagem, na área de atividade física adaptada. Respaldo que poderá conduzir o professor a refletir e reinterpretar sua prática, no que tange a preparar e aplicar: as estratégias de ensino – locais, instrução de ensino e atividades e os recursos pedagógicos – materiais utilizados, voltados às necessidades das pessoas com deficiência visual, de maneira que todos participem. Como objetivo propôs-se identificar na literatura proposições que descrevam estratégias de ensino e recursos pedagógicos, propostos a alunos cegos ou com baixa visão. E ainda, interpretar e categorizar as proposições na forma didática de ensino, apresentar um panorama das publicações e disponibilizar um rol de proposições ao professor que trabalha com essa clientela, por meio de um manual. Assim, criar condições para que o professor de Educação Física possa refletir e discutir sobre o seu processo de ensino e aprendizagem, face ao nível de dificuldades e exigências na aplicação de programas de intervenção. Para obtenção dos dados, utilizou-se de uma análise documental na forma de pesquisas em bases de dados. Foram selecionados livros, teses, dissertações, artigos de periódicos e manuais que indicavam estratégias de ensino e recursos pedagógicos para pessoas cegas ou com baixa visão. Essas foram denominadas de proposições que foram enquadradas em categorias e sub-categorias. Para validação das categorias e suas proposições o material foi submetido à apreciação do grupo de estudos em deficiências físicas e sensoriais da Universidade Julio de Mesquita Filho, campus de Marília. Como encaminhamento o grupo procedeu a leitura das categorias e suas proposições com opções: concordo; concordo parcialmente e discordo com indicações de sugestões. Das oito categorias indicadas, após apreciação, foram alocadas cinco, apresentadas na seguinte ordenação: 1) Pré-requisitos – Habilidades e competências a serem adquiridas pelo professor; 2) Reconhecer e explorar o ambiente; 3) Apresentação, execução e feedback da tarefa; 4) Procedimentos para o uso do colega tutor e 5) Procedimentos para utilização de recursos pedagógicos. Destas cinco categorias as proposições foram alteradas da forma de citação direta, como se apresenta, para forma infinitiva. Posterior a ordenação das categorias, sub categorias e suas respectivas proposições realizou-se uma distribuição gráfica e tabular referente à distribuição das proposições versus literatura com intuito de quantificar o conteúdo das cinco categorias com possibilidade de visualizar as indicações de proposições encontradas na literatura, a quantidade de autores e proposições por categoria e sub-categorias. Observou-se aspectos menos favorecidos pelas publicações, dada as poucas proposições encontradas, bem como os autores mais representados em cada uma delas e a preferência de estudos publicados por estes. O material produzido deverá servir como instrumento para formação de acadêmicos, para professores de instituições, professores de esportes adaptados, e, ainda, para uso diário de professores que atuam com essa clientela exclusiva ou em meio à inclusão.

Palavras-Chave: Educação Especial. Deficientes Visuais.

Atividade Física Adaptada. Estratégias de Ensino. Recursos Pedagógicos.

ABSTRACT

Contemplating the participation of all students in a Physical Education class demands adapted or adequate pedagogical resources and teaching strategies for each group of individuals. This study is reinforced by our interest on improving the teaching-learning process in adapted physical activity. This support may guide the teacher into a reflection and reinterpretation about his methods, concerned to the preparation and application of teaching strategies – places where the activities could be better developed, teaching instruction and activities; when we talk about the pedagogical resources: utilized material, attending the needs of people with visual deficiency, according to the inclusion of all in the participation. Our goal was to identify in all the books we researched propositions that describe teaching strategies and pedagogical resources which would fit perfectly for blind students and those who has lower vision. Besides, we intended to interpret and classify the projects didactically, presenting a panorama concerned to what has been published, as well as to publish via a manual lots of suggestions for the teacher who deals with individuals like that. Consequently, we wanted to create conditions that would help the physical education teacher to reflect and discuss about the teaching-learning process concerned to the level of difficulties and demands on applying interventionist programs. In order to obtain the data, we analyzed documents through researches in databases. We selected books, theses, dissertations, articles and manuals that could indicate us teaching strategies and pedagogical resources for blind and low vision people. These were denominated propositions and matched in categories and sub-categories. To validate those categories and its suggestions, we showed the material for the study group about physical and sensorial deficiencies of the University “Júlio de Mesquita Filho”, campus of Marília. Then, the group read the categories and its propositions with the following options: I agree; I partially agree; I disagree with the indication of suggestions. Of all the eight nominated categories, after an analysis, five remained, presented according to this: 1) prerequisites that will be managed by the teacher; 2) procedures for orientation and progress of the students; 3) ways of teaching the kid how to perform the task, feedback offer; 4) tutoring and 5) procedures for the utilization of pedagogical resources. From all these five categories, the propositions were altered according to straight citation, as presented, into the infinite form. After the organization of categories and sub-categories, as well as its respective propositions, a distribution according to graphics and charts referred to the distribution of propositions versus the literature was performed. We focused the quantification of the content inside the five categories, with the possibility of visualizing the indications of propositions found in the books, the amount of authors and suggestions per categories and sub-categories. We observed aspects less important for the periodicals, due to the few propositions found, as well as the most represented authors in each one of them and the preference for studies published by these. The material produced will be worthy as an instrument for the formation of the academics, teachers of institutions, teachers of adapted sports and, besides, for the daily use of teachers who deal with individuals like that or when working with inclusion.

Key-words: Special Education. Visions Deficienties. Adapted Physical Activity.

Teaching Strategies. Pedagogical Resources.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Gráficos

- Gráfico 1** – Distribuição de frequência absoluta, segundo a Categoria 1 – Pré-requisitos – Habilidades e competências a serem adquiridas e suas sub-categorias. 43
- Gráfico 2** – Distribuição de frequência absoluta, segundo a Categoria 2 – Reconhecimento e exploração do ambiente e suas sub-categorias. 46
- Gráfico 3** – Distribuição de frequência absoluta, segundo a Categoria 3 – Apresentação, execução e feedback da tarefa e suas sub-categorias 49
- Gráfico 4** – Distribuição de frequência absoluta, segundo a Categoria 4 – Procedimentos para o uso do colega tutor e suas sub-categorias 52
- Gráfico 5** – Distribuição de frequência absoluta, segundo a Categoria 5 – Procedimentos para o uso de recursos pedagógicos e suas sub-categorias 55

Lista de Quadros

- Quadro 1** – Proposições de estratégias de ensino e recursos pedagógicos inferidas da literatura, identificadas na Categoria Pré-requisitos – habilidades e competências a serem adquiridas. 59
- Quadro 2** – Proposições de estratégias de ensino e recursos pedagógicos inferidas da literatura, identificadas na Categoria reconhecimento e exploração do ambiente. 67
- Quadro 3** – Proposições de estratégias de ensino e recursos pedagógicos inferidas da literatura, identificadas na Categoria apresentação, execução e feedback da tarefa. 73
- Quadro 4** – Proposições de estratégias de ensino e recursos pedagógicos sugeridos e inferidas da literatura, identificadas na Categoria Procedimentos para o uso do colega tutor. 80
- Quadro 5** – Proposições de recursos pedagógicos sugeridos e inferidas pela literatura, identificadas na Categoria procedimentos para o uso de recursos pedagógicos. 84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de freqüência absoluta de autores segundo a categoria 1 - Pré-requisitos, habilidades e competências a serem adquiridas e suas sub-categoria.	45
Tabela 2 – Distribuição de freqüência absoluta de autores segundo a categoria 2 - Reconhecimento e exploração do ambiente e suas sub-categorias.	48
Tabela 3 – Distribuição de freqüência absoluta de autores segundo a categoria 3 - Apresentação, execução e feedback da tarefa e suas sub-categorias.	51
Tabela 4 – Distribuição de freqüência absoluta de autores segundo a categoria 4 - Procedimentos para o uso do colega tutor e suas sub-categorias.	54
Tabela 5 – Distribuição de freqüência absoluta de autores segundo a categoria 5 - Procedimentos para o uso de recursos pedagógicos e suas sub-categorias.	57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 EMBASAMENTO TEÓRICO	13
2.1 Atividade física adaptada e o profissional de Educação Física: considerações para o uso de recursos didático-pedagógicos em ambientes inclusivos	13
2.2 Apresentação de estudos sobre estratégias de ensino e recursos pedagógicos: abordagens para a atividade física adaptada	20
3. OBJETIVOS	30
3.1 Geral	30
3.2 Específicos	30
4. MÉTODO	31
4.1 Procedimentos para seleção do material	31
4.2 Identificação das proposições na literatura	34
4.3 Classificação e critérios para validação das categorias e suas respectivas proposições	38
4.4 Procedimentos para análise das categorias e suas proposições	38
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	42
5.1 Análise da distribuição das proposições versus literaturas	42
5.2 Apresentação e discussão das proposições	58
5.2.1 Pré-Requisitos – Habilidades e competências a serem adquiridas	58
5.2.2 Reconhecer e explorar o ambiente	66
5.2.3 Apresentação, execução e feedback da tarefa	71
5.2.4 Procedimentos para o uso do colega tutor	78
5.2.5 Recursos pedagógicos	83
6 CONCLUSÃO	89
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE	99

1 INTRODUÇÃO

A atividade física adaptada vem sendo marcada pela sua atuação no campo profissional e científico. Sua ação tem sido pautada pela preocupação em atender as demandas educacionais, esportivas e recreacionais, com grupos considerados ecléticos, provindos, principalmente, de instituições sociais e escolares.

A Educação Física, tem inserido, em sua rotina de atendimento, atividade, material, local e instrução, adequada e/ou adaptada, para que as pessoas com deficiência efetivamente participem de todos os momentos de desafios e vivências da prática de atividades que requerem movimentos.

Essas ações se caracterizam como estratégias de ensino e recursos pedagógicos adequados e/ou adaptados ao elaborar e aplicar programas denominados de atividade física adaptada, área que reúne e sistematiza os conhecimentos da Educação Física voltada a alunos com deficiência.

As propostas oferecidas na atividade física adaptada podem ser entendidas como pedagógicas, por serem inseridas na área educacional ou, ainda, na área da saúde, como terapia integrante de um processo de recuperação funcional. Atua indiretamente, de modo que procura identificar a capacidade funcional das pessoas com limitações sensoriais ou motoras. Com base nestas informações é possível elaborar atividades a cada grupo.

Na atividade física adaptada, considera-se, quando necessárias, adaptações e ou adequações de estratégias e recursos pedagógicos para o aprendizado ou desempenho de uma habilidade motora, com menores restrições na informação ou na realização do movimento, fato este que torna a atividade física adaptada necessária não somente no processo educacional, mas num contexto de equipe interdisciplinar.

Em decorrência da formação do profissional de Educação Física, com ênfase na área de saúde, bem como das comprovações acadêmicas da contribuição da atividade física no bem estar e na qualidade de vida das pessoas, o professor de

Educação Física tem sido requisitado para atender as mais diferentes demandas da sociedade, o que requer conhecimento e metodologia de intervenção própria a cada clientela.

A questão para o professor é como vislumbrar, ao mesmo tempo, as capacidades, limitações, as necessidades e cuidados básicos de atendimento e segurança a alunos com deficiência de forma a tornar exeqüível a sua intervenção.

Quando se trata do atendimento de pessoas cegas ou com baixa visão, o entendimento e atendimento do professor devem estar voltados a compreender o quanto e o como esse seu aluno enxerga, definidas na literatura como acuidade e campo visual, respectivamente.

A pessoa com deficiência visual, frente à privação da visão, para se relacionar e interagir com o mundo estabelece possibilidades de respostas a partir da utilização de outros sentidos. Portanto, é imprescindível que no processo de ensino se estabeleça adaptação necessária para que seja possível ao aluno desempenhar suas capacidades.

Esse transcurso normal do processo de ensino nas aulas de Educação Física parece não ser tão tranqüilo quando o professor defronta-se com alunos considerados, na escola, como especiais, principalmente no ensino comum, o que gera insegurança aos professores. Essa insegurança atrela-se ao desconhecimento em como interagir com esses alunos, ou seja, os fatores “preparação profissional” e/ou “experiência”.

Nessa situação, o professor acaba por improvisar sua regência, o que leva ao fracasso. Assim, parece ser necessário uma reflexão, por parte do professor, para levá-lo a abstrair a necessidade de estudo e preparação de suas intervenções, de modo a estabelecer, em suas aulas, um ambiente menos restritivo e com um programa que considere um nível adequado de exigência.

Nesta vertente se origina a presente pesquisa, que tem a intenção de responder a questionamentos como: a literatura específica tem apresentado estratégias de ensino e recursos pedagógicos à pessoa com deficiência visual? Em quais tipos de literatura estão disponíveis? Há uma sistematização de procedimentos sugeridos para intervenção? Seria possível sistematizar e organizar esse conhecimento de forma a torná-lo disponível para o professor da área?

Embora com tímidas iniciativas, programas de atendimento a pessoas com deficiência ocorrem em instituições públicas e privadas ou, ainda, em instituições especializadas. Eventos esses que geram práticas e, conseqüentemente, experiências acadêmicas, frutos de publicações isoladas pelos profissionais de educação especial que detêm e publicam, quando incentivados, um conhecimento mais aprofundado sobre como lidar, ensinar e propor atividades para essa população.

Contudo, a intenção desta tese é dar visibilidade às estratégias de ensino e aos recursos pedagógicos, orientados para o aluno cego ou com baixa visão, publicados pelos profissionais de Educação Física, bem como profissionais da educação especial em geral. Justifica-se pela possibilidade de aperfeiçoar o processo de ensino voltado a essa clientela, a fim de obter parâmetros para sistematizar e organizar procedimentos pouco disponíveis.

Levantar, compilar e disponibilizar o conhecimento produzido pelos profissionais envolvidos no atendimento com pessoas cegas ou com baixa visão é desafio a nossa problemática. Todavia, reunir e analisar os documentos disponíveis possibilitará a disseminação de conhecimentos específicos não só à comunidade acadêmica, mas aos professores que atuam com a deficiência visual ou com alunos cegos ou com baixa visão, incluídos em suas turmas regulares.

Entende-se que, dentre os inúmeros fatores intervenientes na aprendizagem, a qualidade da instrução verbal, tátil ou cinestésica, o material, local ou atividades adequadas ou adaptadas poderão promover um maior desenvolvimento global desses indivíduos. Muitas vezes, esta população apresenta atrasos no desenvolvimento, os quais Nabeiro (1999) acredita que ocorram por falta de estimulação adequada, fator que poderá garantir a inserção desses alunos em programas diversificados de atendimento.

Na busca de um referencial de base para estudar sobre os recursos pedagógicos e as estratégias de ensino destinadas à pessoa com deficiência visual, segue, após os objetivos, uma revisão da literatura sobre a atividade física adaptada.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

2.1 Atividade física adaptada e o profissional de Educação Física: considerações para o uso de recursos didáticos-pedagógicos em ambientes inclusivos

A atividade física para pessoas com deficiência visual remete à compreensão dos conceitos de Educação Física adaptada e/ou atividade física adaptada, campo de conhecimento que, em conjunto com a Educação Física e o esporte adaptado, volta-se para a educação, o bem-estar, a prática esportiva e o lazer de indivíduos com necessidades especiais (WINNICK, 2004).

Sherril (1998) entendeu que o termo atividade física adaptada compreendia um universo mais abrangente, comparado à Educação Física adaptada, enquanto atuação. Winnick (2004, p. 4) abordou que a “atividade física adaptada se estende pela vida toda, enquanto a Educação Física adaptada se concentra no período de zero a vinte e um anos de idade”. Pedrinelli e Verenguer (2005) associaram o termo intervenção profissional em Educação Física adaptada voltado a diferentes contextos, como escolas, academias, centros esportivos, hospitais, clínicas de reabilitação, espaços de lazer, entre outros, com diferentes objetivos.

Mauerberg-deCastro (2005a, p. 28) demonstrou preferência pela nomenclatura atividade física adaptada, pautou a abrangência do termo nos âmbitos de trabalhos na área de ciências da motricidade humana, e portanto definiu o termo como:

A atividade física adaptada é um corpo de conhecimentos Cross-disciplinar dirigido à identificação e solução de problemas psicomotores ao longo do período vital. Esses problemas podem ter origem no indivíduo em si ou no ambiente. Entretanto só se tornam visíveis a medida que as demandas de tarefa não são satisfeitas devido a limitações ou atraso nas funções adaptativas. A Atividade

adaptada é composta de uma variedade de áreas de conhecimento com teorias e modelos, ferramentas de ensino e de reabilitação específicos, além de prestar serviços limitados a competências profissionais especializadas.

Mauerberg-deCastro (2005a, 2006) entendeu como objetivo da atividade física adaptada a integração e a aplicação de fundamentos teóricos práticos advindos de áreas da motricidade humana e áreas afins. Considerou que o especialista em atividade física adaptada, para atuar em equipe, deve adquirir competências como, por exemplo, adaptar seus estilos de comunicação para indivíduos com diferentes necessidades. Pedrinelli e Verenguer (2005) destacaram ser os conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, os pressupostos para a intervenção profissional. Pedrinelli (2006, p. 216) completou “é essencial adotar, princípios tais como: *preservar* os objetivos propostos, *modificar* apenas quando necessário e *incentivar* a realização de atividades apropriadas”.

Rodrigues (2006, p. 39) fez uso do termo atividade motora adaptada, comum entre as publicações da área. Compreendeu o termo a partir do “empenho de uma pessoa numa tarefa predominantemente motora e com fim concreto”.

Neste estudo, será usado o termo atividade física adaptada, respaldada pela nomenclatura de artigos e livros de literaturas nacionais e internacionais que, da mesma forma que este trabalho, descrevem estratégias de ensino e recursos pedagógicos nos mais diferentes âmbitos da atividade física escolar, esportiva de lazer e de reabilitação.

Na questão específica da deficiência visual, a atividade física adaptada não pode ser programada, respaldada apenas na restrição visual, sem mesmo considerar a etiologia e as características de cada aluno. Conforme Munster e Almeida (2005, p. 28), “a singularidade das situações que se apresentam ao professor de Educação Física requer diagnóstico adequado e prescrição individualizada de exercícios e atividades motoras”.

Diferentes conceitos permeiam a literatura sobre deficiência visual, visto que se encontra uma série de definições que utilizam os termos cego e pessoa com baixa visão para classificar as diferenças entre os níveis de restrição visual total ou diminuição da capacidade visual, que se diferem para o uso do dia-a-dia, para o âmbito educacional e o esportivo.

No entanto, temos em comum, na literatura, Barraga (1986), Bueno (2003), Craft (1985), Lieberman (2005a), Mauerberg-deCastro (2005) e Sherril (1998) que entenderam que: a) a visão é a fonte primária para compreensão do mundo; que a visão é quem motiva o deslocamento para exploração de objetos; b) o desenvolvimento motor não é mais lento nas crianças cegas, mas que a falta de movimentação ou motivação pelo deslocamento, se dá devido a ausência da entrada de informação visual; c) essas crianças normalmente apresentam alterações no desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor; d) é necessário adequar e/ou adaptar estratégias e recursos pedagógicos para que as pessoas cegas ou com baixa visão se estabeleçam em condições de igualdade no meio em que estão; e) ocorrem diferenças no desenvolvimento sensório-motor e perceptivo do indivíduo com cegueira; f) a estimulação oferecida por meio dos outros sentidos pode diferenciar a condição de cada pessoa com cegueira ou baixa visão na sociedade.

Bueno (2003) concebeu que, quando proporcionados auxílios necessários para que as pessoas cegas se orientem sozinhas no ambiente e se movam adequadamente, os movimentos ocorrem num ritmo normal.

Maciel (1988) aconselhou que as primeiras lições para o cego devem ser exercícios de percepção por meio de todos os sentidos. Lembrou Mauerberg-deCastro (2005a) que essas pessoas são privadas de habilidades para coordenar e organizar os elementos espaciais.

De acordo com Menescal (2001), as defasagens no desenvolvimento do deficiente visual, quando apresentadas, são de maneira mais acentuada na área motora e se dão, não por um déficit anátomo-fisiológico do sistema motor, inerente à pessoa com deficiência visual, mas sim pela limitação de experiências motoras em diversos níveis, por causas diversas. Craft e Lieberman (2004, p. 186) entenderam que é a experiência, e não a capacidade, o componente básico para o desenvolvimento dos padrões normais de condicionamento físico dessas pessoas. E completou [...] “se a falta de experiência e não a capacidade estiver atrasando o desenvolvimento motor das pessoas com deficiências visuais, promover experiências, estímulo e motivação aos alunos é responsabilidade do professor”.

Estudos no Brasil sobre formação profissional em Educação Física adaptada têm revelado um baixo número de professores qualificados (MAUERBERG-deCASTRO, 2005a). Inclusive a percepção dos professores

universitários que ministram aulas em cursos de Educação Física é de que não se sentem preparados para abordar conteúdos voltados à pessoa com deficiência (PORTO, 2001). Craft e Lieberman (2004), em suas experiências práticas com grupos de acadêmicos e professores, perceberam que, em determinadas situações, a aplicação das adaptações, que por sua vez têm como meta minimizar as conseqüências dos comprometimentos visuais, recebem o mínimo de atenção por parte dos professores.

Sant'Ana et al. (1994) e Godoy (2003), em seus estudos na cidade de Bauru, Estado de São Paulo, sobre preparação do profissional de Educação Física que atua com pessoas com deficiência, puderam concluir que os professores por eles investigados não estão preocupados em adaptar atividades específicas, bem como materiais. Diferentemente de Godoy et al. (2005), que observaram que dos poucos professores envolvidos com atividade física adaptada, nesta mesma cidade, têm nestes últimos dez anos, cada vez mais, se preocupado em adaptar atividades para que o aluno possa cumprir as tarefas e interagir com o grupo.

Na problemática da preparação profissional, Mauerberg-deCastro (2005a, p. 424) percebeu que “a experiência prévia do professor com os assuntos em torno da deficiência, diversidade e inclusão, em geral, é adquirida na etapa de sua formação”. Manzini (2002) contribuiu discutindo em seu texto, sobre professores de Educação Física, que a adaptação de procedimentos perpassa pela formação profissional. Reid (2000) relatou que nos Estados Unidos é exigido, por lei, a certificação, ou seja, profissionais que provem ser qualificados para o trabalho com a atividade física adaptada. Pedrinelli (2006), ressaltou que desde 1985 propostas de capacitação profissional e inserções de disciplinas curriculares tem ocorrido, no país, de maneira formal. Destacou que nos últimos anos ocorreram iniciativas da Secretaria de Educação Especial em oferecer capacitação de professores multiplicadores em Educação Física adaptada.

Na diversidade de experiências profissionais, Reid (2000) concluiu que a preparação profissional, nos Estados Unidos, tem sido influenciada pela cultura local, leis e práticas, tendo em vista as demandas e leis locais dos inúmeros estados americanos. No Brasil, Mauerberg-deCastro (2005a) enfatizou que o curso histórico da atividade física adaptada é difícil de ser determinado, pois depende de iniciativas isoladas de profissionais.

No contexto do processo de ensino e aprendizagem da atividade física adaptada, o professor de Educação Física é um elemento mediador da relação e interação entre participantes com e sem deficiência.

Algumas considerações devem ser pontuadas, no que diz respeito à formação de turmas para as aulas de Educação Física. As categorias de deficiência, por exemplo, não devem ser fator determinante para a constituição de grupos. Winnick (2004) considera que é necessário formular diretrizes para a instrução (currículo, estilos de ensino e opções organizacionais) e incluí-las no plano de Educação Física adaptada, independentemente do ambiente que esses planos serão implementados.

Entretanto, deve também ser respeitado o fato de que pequenas adaptações podem ser feitas para determinados alunos de modo a incluí-los em grupos de alunos sem deficiência (CRAFT; LIEBERMAN, 2004; MAUERBERG-deCASTRO, 2005a; PEDRINELLI, 1991, 1994; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. 1999 e WINNICK, 2004). Ou, ainda, como colocaram Davis e Burton (1992), no que diz respeito às características da deficiência com que irá trabalhar, cabe ao professor adaptar as tarefas, as instruções, o ambiente, ou mesmo a forma como ocorre o feedback, de maneira que este indivíduo tenha ampliado sua capacidade para realizar movimentos.

Craft e Lieberman (2004, p. 187) escreveram sobre os sistemas de apoio como a melhor forma de oferecer Educação Física à pessoa cega, em ambientes inclusivos, como:

- A) colegas tutores ou voluntários treinados para ajudar a oferecer comandos cinestésicos e auditivos a alunos com deficiências visuais;
- B) equipamento especializado, como bolas sonoras ou campainhas;
- C) serviços de um professor assistente, instrutor de orientação e mobilidade, fisioterapeuta ou especialista em baixa visão, caso esse profissional seja necessário para incluir um aluno com deficiências múltiplas (inclusive deficiência visual) na Educação Física.

Neste caminho, é necessário que o professor conheça as necessidades, as capacidades e o processo de desenvolvimento destas pessoas. É necessário conhecer a patologia com que se está trabalhando, para elaboração de objetivos e

de programas para o estabelecimento de atividades. Craft e Lieberman (2004, p. 190) destacaram que “um colega treinado como tutor pode ajudar bastante na mobilidade, aquisição de habilidades e feedback , para crianças totalmente cegas”. Mauerberg-deCastro (2004) relata sua experiência universitária nos trabalhos de extensão à comunidade pelo qual propõe pares tutores sem deficiência, ou seja, os alunos da escola regular se encontram no espaço dos alunos com deficiência. Chamou esse procedimento de inclusão reversa com pares tutores auxiliares, o que dá a oportunidade de aprendizagem a ambos os grupos, portanto, deve contemplar a programação dos professores.

Autores como Adams et al. (1985), Conde (1994), Cidade e Freitas (2002) e Craft e Lieberman (2004) destacaram a estimulação visual e motora, as capacidades de coordenação, equilíbrio, orientação espacial, as aulas Educação Física e a orientação e mobilidade como bases para o desenvolvimento do deficiente visual. Bueno (1988), Cruickshank (1982), Lowenfeld (1973) e Melo (1991) deram ênfase à aprendizagem das técnicas de independência do deficiente visual, chamadas de orientação e mobilidade, como fator principal a ser lembrado pelo professor, quando do desenvolvimento dessas pessoas, e portanto, à independência na aquisição de habilidades básicas como de andar, correr, saltar, quicar e rolar, entre outras.

Estes elementos devem nortear o programa de Educação Física a ser preparado em meios inclusivos, considera a restrição motora e sua condição neurológica, de modo a oferecer oportunidades de movimentos mais favoráveis e que sejam desafios a sua superação.

Sobretudo, as estratégias de ensino e os recursos pedagógicos adequados e adaptados a cada grupo constituem o fator primordial para alcançar as metas propostas, principalmente no que tange às modificações no seu comportamento. Assim, o professor deve estimular uma maior autonomia de movimento, buscar uma locomoção independente ou, ainda, a descoberta de novas possibilidades motoras, mais propícias às soluções de problemas do seu cotidiano que estimulem o uso dos sentidos remanescentes.

De acordo com Bueno e Resa (1995 apud CIDADE; FREITAS, 2002, p. 42-43) essas adequações poderiam envolver:

- adaptação de material e sua organização na aula: tempo disponível, espaço e recursos materiais;
- adaptação no programa: planejamento, atividades e avaliação;
- aplicação de uma metodologia adequada à compreensão dos educandos, usando estratégias e recursos que despertem neles o interesse e a motivação, por meio de exemplos concretos, incentivando a expressão e a criatividade;
- adaptações de objetos e conteúdos, adequando-os, quando for necessário, em função das necessidades educativas especiais, dando prioridade a conteúdos e objetivos próprios, definindo os mínimos e introduzindo os novos quando for preciso.

Para compreensão do termo adaptação, este estudo baseou-se na concepção de Rodrigues (2006, p. 41), o qual concluiu que adaptar é:

Adequar a exigência da tarefa ao nível de desempenho do executante. Cada vez que se altera a exigência e as condições de desempenho de uma atividade de forma que um dado executante possa realizá-la ou envolver-se num processo de aprendizagem que está sendo adaptada. Tornar uma atividade mais exigente em termos perceptivos, tomada de decisão, desempenho motor ou elaboração cognitiva é também adaptar.

[...] é o processo de identificação e intervenção sobre variáveis da atividade (executante, tarefa e envolvimento) de forma a tornarem-na mais complexa ou mais simples para ajustarem ao nível de desempenho e desenvolvimento do aprendiz e aos objetivos desejados.

Pedrinelli (1991,1994) enfocou que além dos cuidados com a adaptação de estratégias de ensino, recursos pedagógicos, constituição de grupos, condição de desenvolvimento de cada aluno, deve-se considerar determinadas implicações gerais e de ordem pedagógica para deficiência visual, que facilitem a atuação e o sucesso do profissional em atingir seus objetivos.

Baseado na literatura, vários autores como Almeida (1995), Almeida e Conde (2002), Auxter, Pyfer e Huettig (2001), Block (2000), Cidade e Freitas (2002), Conde (1994), Craft (1985), Craft e Lieberman (2004), Mauerberg-deCastro (2005a), Menescal (2001), Munster (1998,2004), Munster e Almeida (2005; 2006), Nabeiro (1999), Seabra Junior (1995), Sherril (1998) e o livro Give it a go (2001)

preocuparam-se em descrever sugestões de adaptações metodológicas na atividade física adaptada destinada a pessoa com cegueira ou baixa visão, de forma a fundamentar o professor em questões como: a primeira abordagem pessoal e no ambiente; proporcionar cuidados necessários, quando da prática de atividade física e/ou esportiva, relativos a patologia e a metodologia de preparação e adaptações das estratégias de ensino e dos recursos pedagógicos.

Cabe aos profissionais envolvidos com a prática de atividade física e esportiva adaptada para pessoas cegas ou com baixa visão, descreverem com maior frequência suas experiências cotidianas e publicá-las. Tal atitude garantirá um rol de procedimentos didáticos pedagógicos adequados e/ou adaptados a fim de facilitar a relação ensino e aprendizagem em nosso meio educacional e esportivo.

2.2 Apresentação de estudos sobre estratégias de ensino e recursos pedagógicos: abordagens para a atividade física adaptada

Estudos sobre atividade física e esportiva adaptada, sobretudo voltados a orientar e oferecer suporte pedagógico para intervenção têm se destacado, e apontado para preocupações como: 1) adaptar propostas de recursos pedagógicos com o objetivo de desenvolver capacidades e limitações destas pessoas, não se detendo a comparações voltadas a indivíduos sem restrições sensoriais ou motoras - Bruno (1993) e Munster (1998); 2) propor ambientes, tarefas, jogos preparados para intervenção pedagógica – Lieberman e Cowart (1996); 3) adaptar e/ou adequar métodos de ensino (estratégias e formas de instrução) que facilitem e estimulem o movimento espontâneo da pessoa com deficiência visual – Almeida (1995), Almeida e Conde (2002), Gandara (1992), Melo (1991), Munster (2004), Nabeiro (1999), Oliveira Filho et al. (2006) e Palma e Carvalho (2001); 4) propor avaliação educacional e motora da pessoa com deficiência visual – Bruno (2005), Mauerberg-deCastro et al. (2004) e Seabra Junior (1995).

Dos estudos supracitados, no que tange a adaptar propostas de recursos pedagógicos, com o objetivo de desenvolver capacidades e limitações destas

peessoas, Bruno (1993) foi uma das precursoras, no Brasil, ao reunir, desenvolver e aplicar materiais que pudessem motivar a pessoa cega ou com baixa visão a brincar, com materiais com cores contrastantes, com desenhos, formas e texturas diferentes, painéis de jogos e materiais de sucatas. Enfim, criou materiais multisensoriais que pudessem estimular a movimentação criativa e segura.

Bruno (1993) reforçou a necessidade de garantir aos cegos e às pessoas com baixa visão a possibilidade de autonomia na locomoção. Exemplos são os brinquedos móveis, sonoros, com bastante contraste, como carrinho de madeira, carrinho de boneca e a raquete feita de bambolê e, ainda, brinquedos feitos de rodinha e haste para empurrar, o que garante a coordenação dos movimentos e a marcha independente. Por fim, contribuiu também com o desenvolvimento motor do pré-escolar, propôs atividades tátil-cinestésica-auditivas, como jogos de imitação e representação que facilitassem o conhecimento corporal, bem como equipamento que facilitasse a classificação e seriação de cor, textura e peso de diferentes materiais.

Munster (1998), com o propósito de não se ater a comparações voltadas a indivíduos sem restrições sensoriais ou motoras, elaborou um material pedagógico adequado e adaptado às necessidades educativas de crianças com deficiência visual. Chama a atenção pela forma de adaptação e por possibilitar auxílio ao professor de Educação Física no âmbito das orientações e sugestões de atividades.

Munster (1998) visou proporcionar a esses professores material para o trabalho de atividades perceptivas e motoras. Por meio de uma construção artesanal, elaborou 31 itens que compuseram o material. Serviu-se de sugestões, experiências e da literatura, como, por exemplo, o formato de construção de Bruno (1993), que tinha como pressuposto, considerar que as crianças se diferenciam na habilidade de usar a visão.

O material pedagógico proposto por Munster (1998) utiliza-se da estimulação perceptiva, como caixas com materiais de cor forte, reflexo, brilho, contraste e luz. Por meio dessas dimensões as pessoas com cegueira ou baixa visão puderam perceber objetos, seus tamanhos, formas, texturas e, principalmente, nomeá-los, utilizando a visão central ou periférica. Propôs materiais que favorecessem o pareamento de objetos e, em seguida, a associação de materiais a figuras, com a utilização de objetos e gravuras associadas aos planos bi e

tridimensionais, cuja intenção foi a de desenvolver a memória organizacional, a espacial e a discriminação tátil. O mesmo fez com o pareamento auditivo e tátil. Utilizou texturas, sugeriu e testou caixas de estimulação e adaptou materiais para estimulação psicomotora.

A partir de uma pesquisa de campo exploratória, Munster (1998) registrou e filmou os atendimentos. Concluiu que a funcionalidade do material pedagógico proposto, sobretudo as sugestões de utilização, foi um importante recurso auxiliar na estimulação das capacidades perceptivas e motoras para as crianças com deficiência visual. Em seus resultados, Munster (1998) pode perceber, quanto ao material pedagógico, que as crianças se diferem na capacidade de aproveitamento das funções perceptivas e motoras. O material proposto permitiu observar quais tipos de estímulos eram mais significativos e adequar os objetivos às necessidades.

Como modelo do item dois - propor ambientes, tarefas, jogos preparados para intervenção pedagógica – Lieberman e Cowart (1996) adaptaram jogos e atividades com o objetivo de contribuir no desenvolvimento da condição motora e das habilidades fundamentais: na água, na dança, nos esportes e jogos, individuais e em grupos. A metodologia usada permite que o professor utilize o livro localizando jogos apropriados às necessidades e idades de cada aluno, possibilita reavaliar o jogo e modificar as adaptações.

De uma forma didática, Lieberman e Cowart (1996) apresentam cada jogo e seus criadores, em uma seqüência de nome, categoria de dificuldade, objetivos, equipamentos, forma de realização da tarefa (posicionamento do grupo), descrição da tarefa e suas adaptações. A criatividade e a inovação são fundamentais objetivos na construção de jogos motivadores para pessoas com impedimentos sensoriais.

Alguns autores como Gandara (1992), Lieberman e Cowart (1996), Maciel (1998) e Melo (1991) chamam a atenção quando discutem o item três - Adaptar e/ou adequar método de ensino (estratégias e formas de instrução) que facilitem e estimulem o movimento espontâneo da pessoa com deficiência visual. No que tange à forma de instrução, Melo (1991) publicou "*Lições práticas de Orientação e Mobilidade*" pelo qual descreveu estratégias de ensino e recursos pedagógicos ao deficiente visual, visou à locomoção independente.

Melo (1991) ofereceu uma contribuição preponderante no que se refere à preparação da pessoa com cegueira, nos quesitos de técnicas de locomoção, orientação espacial, proteção e percepção cinestésica, para enfrentar tarefas motoras e esportivas que exijam orientação e mobilidade com maior independência. Pontuou estratégias com o objetivo de garantir o ir e vir de forma segura e eficaz, em ambientes externos e internos. Prescreveu o uso de guia vidente de posicionamentos, posturas, técnicas de orientação no espaço e mobilidade segura. Por fim, sugeriu o uso de recursos humanos e materiais adequados à locomoção do deficiente visual.

Gandara (1992, p. 1), em sua experiência com a dança e o ritmo, problematizou sobre a expressão corporal, compreendeu que “ a verdadeira liberdade de expressão, criatividade e originalidade das manifestações corporais, diante da cópia global de gestos, já previamente estabelecidos, se esvaziam” . Assim, buscou um método para ensinar os gestos, o qual se inicia pela tomada de consciência das partes do corpo e depois, para o global.

Gandara (1992) fez correlação com o ritmo corporal na tentativa de alcançar gestos harmoniosos. Seus resultados evidenciaram que as pessoas com deficiências visuais têm percepção clara da importância de sua expressão corporal frente à comunicação.

Na mesma direção, o estudo de Nabeiro (1999) propôs adequar atividades corporais para pessoas com deficiência visual. Desenvolveu seu estudo com o objetivo de observar as possibilidades de manifestações expressivas, criativas e livres a partir da aplicação de forma não diretiva, de um programa de atividades corporais, elaborado com base na literatura voltada ao conhecimento corporal. Visou à relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente.

Seus resultados mostraram que os recursos materiais introduzidos na aula foram facilitadores da expressão corporal, em destaque a música e os materiais desconhecidos pelos alunos. No que se referiu à estratégia de ensino, esta influenciou claramente as manifestações dos alunos. A apresentação dos movimentos próprios e criativos foi demonstrada nas vivências em que a instrução não impositiva propiciou a exploração dos movimentos corporais de forma livre. Nabeiro (1999) concluiu, com base na discussão da literatura, que: 1) a forma de apresentar a proposta ao aluno é fundamental e determinante para a resposta do

mesmo; 2) a opção por um método de ensino que, por meio de recursos didáticos-pedagógicos, fuja à diretividade impositiva poderá criar oportunidades de vivências corporais libertadoras.

Preocupado com a questão do ensino da Educação Física e esportes para a pessoa com deficiência visual, Almeida (1995) buscou desenvolver estratégias para a aprendizagem esportiva. Propôs uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais. Apresentou as necessidades e possibilidades que envolvem a pessoa com deficiência visual e destacou a importância da clareza na comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno, para o entendimento das solicitações motoras.

Descreveu experiências motoras gerais, analisadas frente à observação sistemática, que abrangeu habilidades, conquistas ou dificuldades motoras dos alunos nas aulas, jogos, competições e avaliações, em busca das estratégias mais adequadas. São exemplos: o cuidado em não se oferecer a um albino uma bola muito clara, em uma quadra clara, sob um dia muito claro; outro exemplo é levar uma pessoa com cegueira noturna a explorar materiais escuros em locais de pouca luminosidade.

Uma das preocupações básicas do profissional de Educação Física, ao trabalhar com a pessoa com deficiência visual, é como apresentar a tarefa, ou seja, como utilizar a instrução, que juntamente com a prática e o feedback, são apontados, nos estudos em aprendizagem motora, como fatores preponderantes na aquisição de habilidades motoras.

Almeida e Conde (2002) realizaram um estudo direcionado às formas de instrução dadas ao cego em diferentes situações. Tiveram como foco detectar mecanismos de informações táteis e auditivas, direcionadas no ato do ensino da atividade motora, em nível de aprendizagem e aperfeiçoamento. Observaram a prática esportiva e basearam-se em níveis de intensidade e complexidade com que as tarefas surgem e são exigidas, com a finalidade de facilitar as condições didáticas de ensino e aprendizagem.

Os autores relataram que as exigências de informação tátil e auditiva possuem níveis de atuação diferenciados. Não dependem somente das características que envolvem a atividade observada, mas também de características

intrínsecas, como o estágio de desenvolvimento em que se encontra tal atividade, seja uma corrida de atletismo em fase de iniciação ou em fase de treinamento.

Almeida e Conde (2002) perceberam diferenças nos mecanismos de informação em ambas as etapas como a iniciação e o treinamento, ou seja, em etapas que o aluno apresenta maior independência para praticar determinadas atividades. Por fim, interpretaram e codificaram as informações como sinalética, determinada como qualquer sinalização não verbal, incluindo a vocal. A sinalética pode ser de apoio ou verbal informativa (indicação por meio da palavra). Essas últimas, para informação auditiva e direta (o movimento é sugerido (demonstrado) anteriormente ou simultaneamente) e indireta (o indivíduo recolhe do meio sinais que interpreta), para informação tátil.

Quando se passa do entendimento da instrução de ensino para as diferentes formas de comunicação do aluno e do professor, percebe-se o quanto é relevante adequar esse processo no seu cotidiano pedagógico, que para tanto deverá ser instrumentalizado.

Na conjuntura de aceitar a comunicação como um elemento facilitador da e/ou para a aprendizagem, em especial da pessoa com deficiência, cita-se o estudo de Palma e Carvalho (2001), que tiveram o intuito de analisar o processo comunicativo nas aulas de Educação Física entre professor/aluno com deficiência, aluno com deficiência/professor e entre aluno com deficiência/aluno com deficiência.

Palma e Carvalho (2001) utilizaram uma metodologia descritiva que os levou às seguintes conclusões: a) os professores usam em suas aulas a comunicação verbal, a corporal e a gestual, sendo a corporal e a gestual como complemento na demonstração das atividades; b) os alunos com deficiência utilizam a verbal, a corporal e a gestual para realizarem as tarefas e interagirem no grupo; c) professores atribuíram relevância à comunicação em suas aulas somente como auxiliar para a transmissão do conteúdo; d) professores consideram o professor de Educação Física um comunicador, entretanto demonstraram dúvidas de serem eles mesmos comunicadores; e) as formas de comunicação utilizadas em aulas para os considerados normais como para os considerados deficientes são as mesmas, diferindo a metodologia e os objetivos. Por fim, elaboraram propostas de intervenção integrada entre as formas de comunicação e a Educação Física para esta clientela.

Munster (2004) discutiu a pedagogia do esporte na natureza para pessoas com cegueira ou com baixa visão e os principais aspectos envolvidos na prática do esporte na natureza. Analisou este contexto como contribuição para a elaboração de programas de atividade motora adaptada para essas pessoas.

Estudou e testou uma metodologia própria baseando-se nas modificações necessárias de estratégias e recursos pedagógicos. Na intenção de contribuir para programas de esportes na natureza, considerou esses esportes como objeto de estudo e a deficiência visual como a variável a ser estudada considerou a diversidade de experiências motoras vivenciadas por esse alunado.

Foi necessário desenvolver um programa próprio que possibilitasse explorar e discutir estratégias de ensino. Efetivou, assim, a maior contribuição deste estudo, a metodologia de ensino proposta pela autora, para o ensino de modalidades esportivas na natureza. A fase exploratória do estudo baseou-se na conjugação de três elementos fundamentais: jogos cooperativos, jogos de sensibilização na natureza e educativos relacionados aos aspectos técnicos de cada uma das modalidades.

Nestas etapas, a pesquisadora proporcionou adaptação aos equipamentos e ao ambiente que posteriormente seria encontrado na natureza, como exigência da modalidade esportiva praticada.

Ao concluir, Munster (2004) inferiu que não é preciso ser atleta para praticar esportes na natureza e sim obedecer a requisitos próprios que a natureza exige, como adaptações próprias de cada clientela e normas de segurança. Observou, ainda, que a diversidade de informações táteis, sinestésicas, auditivas e olfativas, advindas do meio ambiente, possibilitam oportunidades de aprimoramento das capacidades perceptivas relacionadas aos órgãos sensoriais.

Em contrapartida aos esportes na natureza, Oliveira Filho et al. (2006) buscaram evidenciar as relações que ocorrem no processo de desenvolvimento motor. Utilizaram-se do jogo enquanto instrumento para construção de conceitos e exploração adequada do meio. Para elaboração do estudo, consideraram a privação das experiências motoras e da baixa estimulação sensorial das pessoas com deficiência visual.

Oliveira Filho et al. (2006), por meio de um estudo bibliográfico, apoiados na teoria de Piaget, concluíram que as limitações nos conceitos simbólicos e espaciais da pessoa com cegueira ou com baixa visão podem ser suprimidos, quando geradas estimulações sistematizadas em ambientes preparados para a intervenção pedagógica. Perceberam, ainda, que a criança cega ou com baixa visão tem seus primeiros contatos com o mundo a partir do sistema tátil-sinestésico, o que justifica a dificuldade de assimilação das informações de relação espacial (distância e profundidade) pelo uso desse sentido, como prioritário.

A literatura pesquisada evidencia que é a partir da manipulação que se inicia a assimilação das qualidades dos objetos, como peso, textura, consistência, temperatura, entre outros, e que em estágio posterior acontece o reconhecimento dos objetos, o que facilita relacionar o objeto como parte de um todo.

Percebe-se que os autores enfatizaram o jogo como fator de estimulação ao processo de interação com o meio, e de percepção sensorial como objetivo de suprir as carências geradas pela ausência da visão, no processo de desenvolvimento motor. No entanto, o fator de relevância do texto centra-se na adequação do ambiente e dos estímulos a serem produzidos.

Em continuidade aos modelos de estudos, no que se refere a propostas de avaliação motora, Seabra Junior (1995), com a intenção de estabelecer parâmetros próprios para pessoas com deficiência visual, propôs uma avaliação motora, elaborada a partir de adaptações de provas motoras clássicas para videntes. Viabilizou, assim, um instrumento de avaliação motora, com aplicação adequada à pessoa com deficiência visual. Demonstrou em seus resultados a relevância de adaptar ou adequar as informações verbais detalhadas para a execução de algumas provas, bem como a inclusão de informação tátil e auditiva de distância, direção, postura e diâmetro. Refletiu sobre as possibilidades de oferecer informações às pessoas com deficiência visual para a compreensão e execução de provas motoras, de modo que se possa avaliá-las.

Na questão da avaliação da pessoa com cegueira é premente que se observem aspectos que favoreçam a independência, principalmente nos quesitos da locomoção. Neste sentido, Mauerberg-deCastro et al. (2004) consideraram que a noção de orientação espacial é sem dúvida um dos maiores aspectos para independência da pessoa com cegueira, realizaram um estudo voltado à verificação

dos efeitos de um treinamento de navegação, propondo ainda um programa que pudesse ajudar indivíduos com deficiência visual a melhorar a acurácia na orientação dinâmica.

O que chama a atenção é o fato de que o indivíduo com deficiência visual desenvolve estratégias compensatórias no sistema de orientação, que, por sua vez, permite uma navegação funcional. Os resultados obtidos por Mauerberg-deCastro et al. (2004) apontam para os aspectos da orientação espacial de pessoas com deficiência visual, que podem evoluir após um treinamento com a navegação independente e que as noções de distância e direção, embora não tenham demonstrado diferenças significativas a priori, podem sofrer sensíveis mudanças funcionais com o treinamento de navegação. Uma das estratégias de treinamento apresentada pelos autores, que corrobora este estudo, no sentido da estratégia de ensino, foi o uso de pares com e sem deficiência visual, que favoreceram a construção de referências no espaço por meio da socialização de tarefas de navegação.

No que tange à avaliação educacional da pessoa com deficiência visual, Bruno (2005, p.25) destacou que:

[...] a falta de um diagnóstico compreensivo e de uma avaliação educacional, constitui-se em grande obstáculo e barreira para o avanço no processo de aprendizagem, escolarização e inclusão de pessoas com baixa visão, em nosso meio.

Problema para o qual Bruno (2005) buscou adequar e adaptar instrumentos para estudar as funções visuais, as necessidades educacionais especiais e suas inter-relações com o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em seqüência à elaboração de instrumentos para a avaliação.

A autora concluiu que os procedimentos e instrumentos de avaliação que foram propostos vislumbraram a compreensão das possibilidades, interesses, nível de desenvolvimento e dificuldades dos alunos, identificação de necessidades específicas, além de poder detectar níveis de mediação, tipos de ajuda, apoio, adaptações e modificações e facilitação da aprendizagem e, conseqüentemente, a inclusão de alunos com baixa visão e múltipla deficiência.

Notou-se, pelo embasamento teórico, um ponto relevante e comum, entre os autores: oferecer suporte pedagógico ao professor de Educação Física, a fim de

propiciar independência/autonomia do seu aluno, contribuição que este trabalho preconiza como fruto de investigação. Afinal, num programa de atividade física adaptada, como destacou Munster e Almeida (2006, p. 83), “o que se preconiza é que a ênfase recaia sobre o programa e não propriamente sobre a deficiência, até porque um mesmo indivíduo pode apresentar múltiplas necessidades educacionais”.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

Analisar na literatura proposições que descrevam estratégias de ensino e recursos pedagógicos propostos a alunos cegos ou com baixa visão.

3.2 Específicos

A) Interpretar e categorizar as proposições de modo didático, para o ensino;

B) Apresentar um panorama das publicações;

C) Disponibilizar um rol de proposições ao professor que trabalha com essa clientela, por meio de um manual.

4 MÉTODO

Para responder ao problema de pesquisa, procedeu-se a uma análise documental a partir de um levantamento bibliográfico, o qual buscou identificar, localizar e compilar literaturas, nacionais e internacionais, a respeito de adaptações, de estratégias de ensino e recursos pedagógicos, elaboradas e aplicadas por profissionais da área de educação e saúde, frente às exigências básicas para a interação e o desenvolvimento integral da pessoa cega ou com baixa visão.

Thomas, Nelson e Silverman (2007, p. 217) consideraram este tipo de trabalho como uma “pesquisa que envolve a análise, a avaliação e a integração da literatura publicada”. Para os autores, uma boa pesquisa envolve um método sistemático de soluções de problemas. É necessário que na análise documental ou revisão da literatura o pesquisador deixe clara a avaliação objetiva dessa decisão.

4.1 Procedimentos para seleção do material

Foram pesquisadas as literaturas provenientes de:

A. Livros ou capítulos de livros e manuais: selecionados da literatura nacional e internacional proveniente de publicações por editoras, por órgãos do governo estadual e federal, como o ministério da educação, do esporte e da educação no âmbito estadual, por universidades estaduais e por fundações, como a Fundação Americana para Cegos. Como exemplo de publicação do governo federal temos os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1999).

Estes documentos tratam sobre deficiência visual, expressão corporal, desenvolvimento motor, orientação e mobilidade, com sugestões para a intervenção

dos professores junto a alunos com deficiência visual, inclusão de pessoas cegas ou com baixa visão em ambientes escolares, esportivos e de lazer e foram usados como suporte teórico neste trabalho, em conjunto com os livros que se referiam à Educação Física adaptada, atividade física ou atividade motora adaptada necessários para a pesquisa propriamente dita, a fim de selecionar o material necessário. Ressalta-se que seis das principais publicações nacionais em educação especial e inclusiva e de atividade física ou motora adaptada, aqui usadas, foram publicadas a partir do ano de 2003.

Foi usado ainda um manual de orientação e mobilidade, do qual foram retiradas as recomendações de atividades sensório-motoras como pré-requisitos às técnicas de orientação e mobilidade como formas de estratégias de ensino.

B. Teses e dissertações: A busca se deu no banco de teses <capes.gov.br>;cnpq.br>, a partir de 1995. As teses e dissertações encontradas restringiram-se apenas às principais universidades públicas de São Paulo: USP, UNICAMP, UNESP, UNIFESP e UFSCar. Em outros estados não foram encontrados trabalhos de conclusão na base de dados pesquisada. As dissertações e teses tratam de adaptações de estratégias de ensino e recursos pedagógicos para implementação de propostas de intervenção pedagógica em atividades escolares, físicas, esportivas e de locomoção independente.

C. Bases de dados: consistiram nas bases denominadas:

1) Referenciais: recuperam a referência e o resumo dos artigos, como a cgb.unesp que disponibilizou o consórcio entre as bibliotecas específicas da USP, UNICAMP e UNESP; e, ainda, *web of science*, que disponibilizou mais de 8.400 periódicos de todas as áreas do conhecimento, disponível em <cgb.unesp.br>; <ibict.br> que é o catálogo coletivo nacional de periódicos; <bireme.br> recuperou resumos de artigos de periódicos da área de saúde; <medline.br> recuperou resumos de artigos na área médica; e o Eric <acesseric.org> recuperou artigos da área de educação.

2) Textuais: recuperam o texto completo dos artigos. Foram pesquisadas: <periódicos.capes>; <probe.br> que recuperou artigos internacionais dos quais nenhum foi usado devido à incompatibilidade. Porém, essa busca facilitou o acesso

às bases Medline e Eric e <scielo.br>, disponibilizada por meio da <cgb.unesp.br>. Esse acesso permitiu identificar outros artigos.

3) **Catalográficas:** compõem o acervo de uma biblioteca ou de uma rede de biblioteca. Foram consultadas: Athena da UNESP, disponível pelo <cgb.unesp.br>; <Acervus.br> da UNICAMP e do Dédalus, <usp.br/sibi> da USP. Nestas, foram encontradas todas as dissertações e teses usadas nesta pesquisa, como também recuperadas pelo banco de teses supracitado.

4) **Bibliotecas digitais de teses e dissertações:** disponibilizam teses e dissertações em texto integral. Nestas, nada foi encontrado, visto que a indexação de material ainda é incompleta.

D. Revistas periódicas: pesquisadas nas coleções das universidades estaduais e federais de São Paulo e on line no site <Livre.cnen.gov.br/ConsultaPorLetra> foram consultadas as seguintes revistas: Revista Brasileira de Educação Especial; Journal of Visual Impairment & Blindness; Adapted Physical Activity Quarterly; Revista BIJAPER – Brazilian International of Adapted Physical Education Research; Revista Reflexão e Crítica; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Late Winter; Journal of Teaching Education; JOPERD; Revista Prata da casa (edição especial), Revista do Instituto Benjamin Constant, Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada e a Revista Adapta.

E. Sites de associações e órgãos voltados à pessoa com deficiência: foram pesquisados os sites da Associação de Assistência ao Deficiente Visual – Laramara <laramara.org.br>; a Associação Brasileira de Desporto para Cegos <abdcnet.com.br>; informações sobre deficiências visuais e dos olhos <drvisão.com.br>; Associação Internacional de Esportes para Cegos – IBSA <ibsa.es>; Federação Internacional de Atividade Física Adaptada – IFAPA <ifapa.net>; Instituto Benjamin Constant <ibcnet.org.br>; Secretaria de Educação Especial do MEC <mec.gov.br/seesp>.

Na busca informatizada, as palavras-chave informadas foram: estratégias de ensino, recursos pedagógicos, implicações pedagógicas, atividade física para pessoas cegas; as mesmas para a busca direta nos documentos, encontrados, na sua maioria, nas bibliotecas das universidades públicas do estado de São Paulo.

No material selecionado, encontraram-se as estratégias de ensino, entendidas, no estudo, como ferramentas que exigem a compreensão dos requisitos necessários para a preparação e aplicação das tarefas motoras, frente às necessidades e capacidades da clientela em questão; e os recursos pedagógicos, entendidos, no estudo, como os materiais e/ou implementos utilizados para execução, ensino, treinamento, suporte e aprendizado de tarefas motoras.

Identificaram-se na literatura as estratégias de ensino e os recursos pedagógicos descritos em diferentes nomenclaturas, como por exemplo, cuidados, dicas, implicações pedagógicas e pré-requisitos à intervenção. Teve-se o cuidado em selecionar, dos documentos, as proposições que estivessem voltadas ao aprendizado e desenvolvimento de habilidades funcionais para realização de atividades físicas, esportivas, de lazer, e/ou para o desenvolvimento da independência nas atividades de vida diária de pessoas cegas ou com baixa visão, independente da idade, gênero e da condição de serem indicadas aos congênitos ou adquiridos.

Com base na validade da pesquisa, tomou-se a decisão de excluir materiais não publicados em bases de dados e em revistas, livros, manuais e em dissertações ou teses com reconhecimento dos autores na referida área, como por exemplo, manuais e cadernos textos disponibilizados em bibliotecas, geridos a partir de cursos de extensão universitária, textos localizados em meio eletrônico recuperados de sites de organizações e associações direcionadas à pessoa com deficiência, os quais não se preocupam com normatizações, livros com publicações sem vínculos editoriais, disponibilizados a partir de doações dos autores, por algumas bibliotecas.

4.2 Identificação das proposições na literatura

Para o levantamento das proposições, o fichamento pressupôs transcrever, literalmente, nas fichas de documentação bibliográfica, o texto selecionado, com sua respectiva bibliografia ao final.

À medida que este se estendeu houve a necessidade de eleger novas categorias para o enquadre, ou seja, para incluir como parte integrante ou para adequar-se as outras proposições que não podiam ser categorizadas nas existentes. As proposições foram transcritas na forma pela qual se apresentavam, ou seja, na forma de citação direta (Apêndice A).

Foram retirados do fichamento trechos nos quais os autores, implícita ou explicitamente, indicavam uma ação que poderia ser executada com o aluno cego ou com baixa visão. Essa ação foi então redigida na forma de uma proposição, ou seja, uma ação que esse professor poderia adotar com o seu aluno. As proposições foram escritas usando-se o verbo no infinitivo, sem detalhamento das instruções.

Esse procedimento teve o intuito de sistematizar a literatura e facilitar a utilização e compreensão por parte de professores que trabalham com pessoas cegas ou com baixa visão.

Para demonstrar a transformação de trechos da literatura em uma proposição, seguem alguns exemplos:

Exemplo 1

Proposição original

1) [...] deixe que as pessoas dêem uma volta e toquem em tudo, quantas vezes for preciso, para criar um mapa mental que lhes permitirá locomover-se de forma confiante pela área (ATKINSON, 2006, p. 1-2; BELIVEAU; RUTBERG, 1981, p. 44-

51; CRAFT; LIEBERMAN, 2004, p. 190; LIEBERMAN, 2005, p. 213; MARTINEZ; GRAYSON, 1981, p. 21-32; MELO, 1991, p. 37; e MUNSTER, 2004, p. 36). A citação original é de Craft e Lieberman (2004, p. 190), os demais autores citam proposições semelhantes.

Proposição final

Explorar o ambiente quantas vezes for necessário.

Exemplo 2

Proposições originais

1) [...] ao aluno cego deve ser dado o tempo necessário ao completo reconhecimento do ambiente de aula. Propicie ao aluno a experimentação física, a formação do conceito ambiental e o desenvolvimento do mapa mental, por meio do reconhecimento das áreas, implementos e materiais a serem utilizados nas aulas de Educação Física (ADAMS et al., 1985, p.175; ANJOS, 2000, p. 125; BELIVEAU; RUTBERG, 1981, p. 44-51; CARTER; KELLEY, 1981, p. 63; MELO, 1991, p.37; MENESCAL, 1994, p. 91,92; MENESCAL, 2001, p. 146; MOSQUERA, 2000, p. 59-60; MUNSTER; ALMEIDA, 2005, p.66; OLIVEIRA FILHO, 2003, p.28; TELFORD; SAWREY, 1978, p. 368-373; e TELFORD; SAWREY, 1984, p. 467-477). A citação original é de Menescal (1994, p. 91,92 e 2001, p. 146), os demais autores citam proposições semelhantes.

2) [...] a criança pode precisar de ajuda para juntar as partes e formar um todo. Deixe-a sentir todo o conjunto do playground, espaço do ginásio e o trampolim. Que ela forme pontos de referência do local (BELIVEAU; RUTBERG, 1981, p. 47, 50;

CRAFT; LIEBERMAN, 2004, p. 190; LIEBERMAN, 2005, p. 213; SHERRIL, 1986, p. 589 e TORRES; CORN, 1998, p. 6). A citação original é de Craft e Lieberman (2004, p. 190) e Lieberman (2005, p. 213), os demais autores citam proposições semelhantes.

3) [...] uso de pistas ambientais: o vento entrando por uma porta ou janela, uma fonte sonora localizada em um ponto constante, um odor característico, a posição do sol, a textura de solos e paredes, espessura, altura, sensações térmicas (BELIVEAU; RUTBERG, 1981, p. 44-51; LIMA, 2002, p. 100-119; MARTINEZ; GRAYSON, 1981, p. 21-32; MELO, 1991, p. 38; MENESCAL, 1994, p. 91; MENESCAL, 2001, p. 146; SÃO PAULO, 1987, p. 20 e SEABRA JUNIOR, 1995, p. 25). A citação original é de Menescal (1994, p. 91,92 e 2001, p. 146), os demais autores citam proposições semelhantes.

Proposição final

Propiciar a experimentação física e a formação de conceitos básicos espaciais e pontos de referência dos implementos e locais a serem utilizados, por exemplo: o vento entrando por uma porta ou janela, uma fonte sonora localizada em ponto constante, um odor característico, a posição do sol, a textura de solos e paredes, a espessura, a altura e as sensações térmicas;

Exemplo 3

Proposições originais

1) [...] na pré-escola até aproximadamente os oito anos de idade a criança cega não tem a possibilidade de abstrair do modelo para o real. Sua aprendizagem deve ser a mais concreta possível. Depois dessa idade o professor de Educação Física poderá utilizar-se de maquetes e plantas baixas em relevo para apresentar aos alunos modelos de quadras desportivas e instalações de Educação Física (BRASIL, 1999,

p. 46; CARTER; KELLEY, 1981, p. 63; CAVALCANTE, 1998, p. 4; LIEBERMAN; COWART, 1996, p. 17; MENESCAL, 1994, p.91-93; MENESCAL, 2001, p. 147; MOSQUERA, 2000, p. 59,61; MUNSTER, 2004, p. 33; MUNSTER; ALMEIDA, 2005, p. 63; TELFORD; SAWREY, 1978, p. 368-373 e TELFORD; SAWREY, 1984, p. 467-477). A citação original é de Menescal (1994, p.91,93 e 2001, p. 147), os demais autores citam proposições semelhantes.

2) [...] deixe que a criança DV fique por perto ou ao lado de uma demonstração. Deixe a criança participar de uma demonstração e manusear os materiais utilizados em tamanho natural ou miniaturas (CAVALCANTE, 1998, p. 4 e TORRES; CORN, 1998, p. 8) A citação original é de Torres e Corn (1998, p. 8), o outro autor cita proposição semelhante.

Proposição final

Distinguir os modelos oferecidos às crianças para as representações, com modelos concretos – para exploração e percepção sensorial, e para os adultos, maquetes e plantas baixas em relevo para apresentar quadras esportivas e instalações de Educação Física.

4.3 Classificação e critérios para validação das categorias e suas respectivas proposições

O critério para eleger categorias, ou ainda, para divisão de idéias ou conjunto de termos referentes à natureza da deficiência visual em questão, e, em seguida, ordená-las, baseou-se na forma didática pela qual se prepara e aplica um programa de abordagem e intervenção.

Para a denominação das categorias obteve-se, como suporte teórico, as considerações de Lieberman (2002) que sugeriu quatro tipos de adaptação, quando

se tratar de implementar programas voltados à pessoa cega ou com baixa visão, sendo eles: 1. modificação nos equipamentos; 2. modificação nas regras; 3. modificação no ambiente e 4. modificação na instrução. Baseados nessas adaptações foram enquadradas, a priori, as proposições nas seguintes categorias: 1) Pré – requisitos para ingresso e inclusão de alunos cegos ou com baixa visão em aulas de Educação Física e atividades esportivas; 2) Reconhecendo e explorando o ambiente; 3) Orientação e mobilidade; 4) Apresentação da tarefa; 5) Execução e feedback; 6) Colega tutor; 7) Habilidades e competências à serem adquiridas; 8) Recursos pedagógicos.

Em seguida, o material composto pelas categorias e suas respectivas proposições (apêndice A) foi encaminhado ao grupo de pesquisa em deficiências físicas e sensoriais da UNESP/ Marília/SP, para sugestões e adequações. Participam do grupo 35 membros, sem restrições à formação profissional, estão distribuídos em doutores, mestres, especialistas e aprimorandos, na área de educação especial. Para tanto, procedeu-se da seguinte maneira:

A. Os membros do grupo foram distribuídos em quatro grupos para análise, distribuídos os membros com mais experiência em pesquisa, em diferentes grupos;

B. Em cada uma das oito categorias foram realizados quatro recortes de modo que cada grupo analisasse todas as categorias, sem, portanto, exaurir o grupo.

C. O grupo tinha como meta a leitura e, posteriormente, o enquadramento das categorias e proposições. Ao lado de cada uma delas, deveria ser marcada uma das opções: ()Concordo, ()Concordo parcialmente e ()Discordo com possibilidade de sugestões.

4.4 Procedimentos para análise das categorias e suas proposições

Após apreciação, pelo grupo de pesquisas em deficiências físicas e sensoriais da UNESP – Marília, as sugestões para mudanças de nomes das categorias e suas respectivas proposições foram acatadas, de modo que as proposições foram alocadas dentro de cinco diferentes categorias:

1. Pré-Requisitos – Habilidades e competências a serem adquiridas: atitude e conhecimento do professor para ingresso de alunos cegos ou com baixa visão em aulas de Educação Física ou atividades motoras e/ou esportivas;

2. Reconhecimento e exploração do ambiente: requisitos básicos e técnicas de orientação e mobilidade para garantir a segurança e promover a locomoção independente no meio ambiente em que o aluno irá desempenhar as tarefas exigidas.

3. Apresentação, execução e feedback da tarefa: forma como o professor apresenta uma tarefa para o aluno executar. Situação que o professor descreve o modo como o aluno deverá proceder durante o desempenho de uma tarefa. A descrição do professor para o aluno do seu desempenho frente à tarefa executada. Envolve metodologias de ensino e estratégias próprias para cegos e pessoas com baixa visão;

4. Procedimentos para o uso do colega tutor: auxílio oferecido por parte de um colega ou pessoa que orienta ou ajuda no entendimento ou desempenho de uma atividade;

5. Recursos pedagógicos: descrição de material e/ou equipamentos adequados e/ou adaptados para facilitar o desempenho de atividades físicas, esportivas, de lazer, e/ou para o desenvolvimento da independência nas atividades de vida diária de pessoas cegas ou com baixa visão.

As proposições que *a priori* se apresentavam na forma de citação direta foram reescritas na forma infinitiva, sem detalhamento das instruções. Esta ação teve o intuito de sintetizar a literatura e facilitar a utilização, compreensão e a leitura do material.

Posteriormente à organização das categorias sub-categorias e proposições foi realizada uma distribuição gráfica e tabular referente à distribuição das proposições *versus* literatura na intenção de quantificar o conteúdo das cinco categorias alocadas.

Por esta tabulação será iniciada a apresentação dos resultados de forma a dar visibilidade à quantificação das indicações que se encontrou na literatura, a quantidade de autores por categorias e sub-categorias e o que o estudo pôde subtrair, enquanto número de proposições, sejam elas proposições similares ou inéditas, entre os autores, ou seja, proposições que tanto se assemelham entre vários autores, como proposições inéditas, identificadas em um autor.

Por fim, o trabalho foi apresentado na versão original e sintetizado no formato de manual de orientação de propostas para intervenção junto à pessoa com cegueira ou com baixa visão.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados em duas seções: 1) análise da distribuição das proposições *versus* literatura e 2) apresentação e discussão das proposições.

A análise da distribuição das proposições *versus* literatura consistiu na quantificação do conteúdo das cinco categorias identificadas: 1) Pré requisitos – habilidades e competências a serem adquiridas; 2) Exploração e reconhecimento do ambiente; 3) Apresentação, execução e feedback da tarefa; 4) Procedimentos para o uso do colega tutor e 5) Procedimentos para o uso de recursos pedagógicos. Essas categorias serão representadas em Gráficos e Tabelas que apresentam a distribuição das proposições e literaturas. Os resultados foram medidos em cada sub-categoria, com o propósito de investigar os temas estudados ou não pelos autores pesquisados.

A seção seguinte enfoca a apresentação e discussão das proposições, indicadas dentro de cada categoria e suas respectivas sub-categorias. O intuito desta formatação é para que este material sirva como instrumento ao professor que atua diretamente com alunos cegos ou com baixa visão em aulas de Educação Física. Entretanto, buscou-se desvendar as categorias que necessitam de maiores investigações, no que diz respeito às preocupações com a adaptação de estratégias de ensino e recursos pedagógicos.

5.1 Análise da distribuição das proposições *versus* literaturas

Os dados apresentados nos Gráficos e Tabelas de 1 a 5 são demonstrados de modo a oferecer um panorama que se estenda às categorias mais evidenciadas pela literatura, como as mais carentes em termos de proposições,

sugeridas e investigadas pelos autores compilados neste estudo. As sub-categorias foram enquadradas de forma a apresentar etapas de instrução ao professor.

No Gráfico 1, percebe-se uma preocupação por parte dos autores em oferecer respaldo ao professor em relação a sugestões, dicas, entre outros quesitos que direcionam o professor a estar atento para receber, preparar e desempenhar adaptações necessárias às condições de sua clientela. As proposições, ao total 49, foram abstraídas da literatura de 38 autores, totalizando 76 citações. Foi possível encontrar 144 indicações na literatura pesquisada.

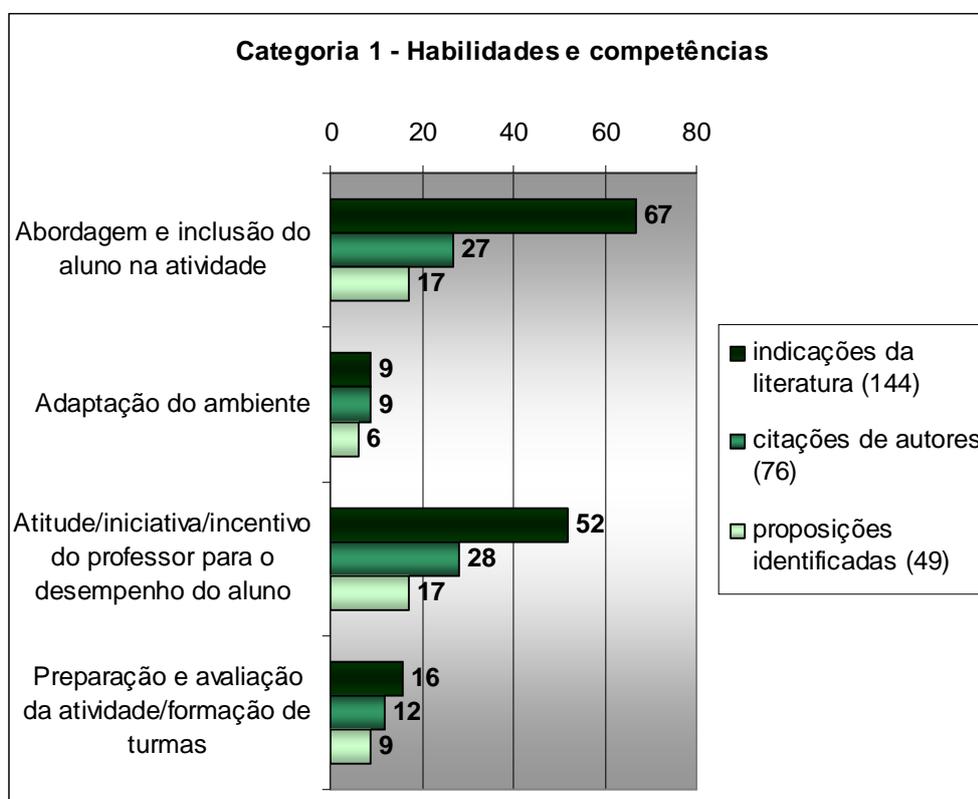


Gráfico1- Distribuição de frequência absoluta segundo a categoria 1 – Pré – Requisitos - Habilidades e competências a serem adquiridas e suas sub-categorias

Na Tabela 1, ficam evidentes as preocupações dos autores em publicar ações voltadas à abordagem e inclusão do aluno na atividade e de requisitos ao professor, para que o aluno desempenhe com motivação suas atividades. Conseqüentemente, há carência quando se trata dos aspectos voltados à adaptação

do ambiente, item pouco encontrado na literatura, da qual poucas proposições são elencadas.

A análise demonstra que a literatura sobre a preparação e avaliação de atividades para as aulas é escassa. As proposições abstraídas da literatura referem-se basicamente a autores estrangeiros. Atkinson (2006), Craft e Lieberman (2004), Give It a Go (2001), Menescal (1994;2001), Sherril (1998) e Torres e Corn (1998) destacaram-se, pois foram identificadas de seis a 13 proposições, em suas obras. Essas proposições enquadraram-se na sub-categoria *abordagem e inclusão do aluno na atividade*. Todos estes autores, em suas publicações, escreveram tópicos destinados a orientar os profissionais em suas atividades de Educação Física com pessoas cegas ou com baixa visão.

Tabela 1 – Distribuição de freqüência absoluta de autores segundo a categoria 1 - Pré-requisitos - Habilidades e competências a serem adquiridas e suas sub-categorias

Categoria 1 - Pré-requisitos - Habilidades e competências a serem adquiridas e suas sub-categorias	Abordagem e inclusão do aluno na atividade	Adaptação do ambiente	Atitude/iniciativa/incentivo do professor para o desempenho do aluno	Preparação e avaliação da atividade/formação de turmas	Total
Adams et al. (1985)			1		1
Almeida (1995)	1	1			2
Almeida e Conde (2002)					
Almeida e Oliveira Filho (2001)			2		2
Anjos (2000)	1		1		2
Atkinson (2006)	5		2		7
Boliveau e Rutberg (1981)					
Block (2000)	4		1		5
Brasil (1999)		1	1		2
Bruno (1993)	1		1		2
Carter e Kelley (1981)	1				1
Cavalcante (1998)			3		3
Cidade e Freitas (2002)	3				3
Coín e Enríquez (2003)	1				1
Corn (1986)			1		1
Craft (1986)		1	1	2	4
Craft e Lieberman (2004)		1	4	1	6
Gandara (1992)	1		1		2
Give it a Go (2001)	4		4	3	11
Hill (1986)	1				1
Hill e Ponder (1976)					
Lieberman (2005)			4	1	5
Lieberman e Cowart (1996)	1			1	2
Lima (2002)					
Maciel (1988)	3		1		4
Martinez e Grayson (1981)	2				2
Mauerberg-deCastro 2005a)	1	1		2	4
Mauerberg-deCastro et al (2004)					
Mcletchie Riggio (2002)			1		1
Melo (1991)					
Menescal (1994)	8	1	2	1	12
Menescal (2001)	9	1	2	1	13
Mosquera (2000)					
Munster (2004)	2		1	1	4
Munster e Almeida (2001)	2				2
Munster e Almeida (2005)	2		2	1	5
Nabeiro, Antunes e Amiralian (2001)					
Oliveira Filho (2003)	2			1	3
Pedrinelli (2002)			1		1
Piñero, Quero e Díaz (2003)					
Rich (2004)					
Rocha e Ribeiro-Gonçalves (1987)			2		2
São Paulo (1987)	2		2		4
Seabra Junior (1995)					
Sherril (1986)	3		2		5
Sherril (1998)	2	1	3	1	7
Telford & Sawrey (1978)	1		1		2
Telford & Sawrey (1984)	1		1		2
Torres e Corn (1998)	3	1	4		8

O Gráfico 2 apresenta uma desproporção em relação à literatura e às proposições identificadas. Dentre todas as cinco categorias analisadas, a categoria *Reconhecimento e exploração do ambiente* foi a que apresentou, conforme indicados na Tabela 2, o maior número de autores, totalizando 40. Destes autores foram geradas 105 citações. Da literatura foram coletadas 135 indicações. Assim, percebe-se que o número de indicações na literatura dessa categoria é considerável, porém, as proposições abstraídas são semelhantes, totalizando 18 proposições.

São pontuais as preocupações com a segurança e o desenvolvimento do mapa mental, da orientação/percepção espacial e da memória motora. A sub-categoria *Orientação e percepção espacial* obteve um maior número de proposições.

Destaca-se a necessidade de priorizar um maior número de estudos voltados às sub-categorias supracitadas, o que poderá garantir maior desempenho por parte do professor e do aluno em conquistar tanto o domínio das diversidades do local em que pratica a atividade, quanto de referências para orientação espacial, que pode abstrair do seu meio circundante.

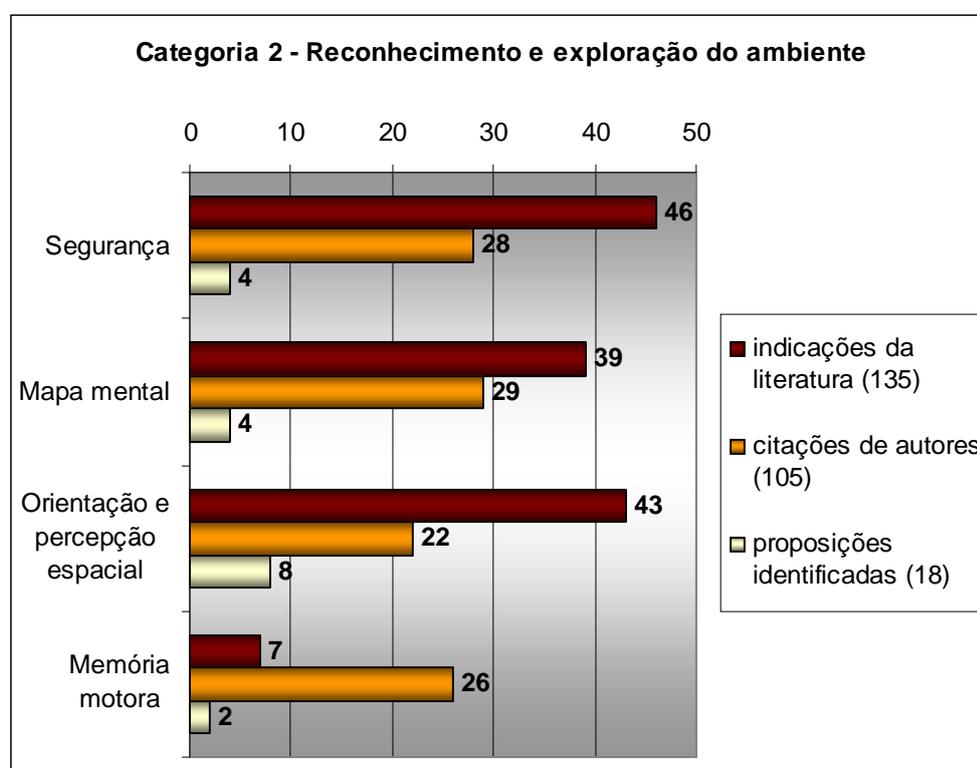


Gráfico 2 – Distribuição de frequência absoluta, segundo a categoria 2 – Reconhecimento e exploração do ambiente e suas sub-categorias

Na análise da Tabela 2, a distribuição de literaturas pela sub-categoria, praticamente não se diferem. Os autores Bruno (1993), Cavalcante (1998), Craft e Lieberman (2004), Lieberman (2005), Maciel (1988), Melo (1991), Munster (2004) e Munster e Almeida (2005) destacaram-se, pois foram identificadas de seis a dez proposições em suas obras. Bruno (1993) é encontrado em 50% das proposições elencadas. Os autores em evidência publicaram documentos voltados ao treinamento das técnicas de orientação e mobilidade e de estratégias de ensino para pessoas cegas.

Tabela 2 – Distribuição de freqüência absoluta de autores segundo a categoria 2 – Reconhecimento e exploração do ambiente e suas sub-categorias

Categoria 2 – Reconhecimento e exploração do ambiente e suas sub-categorias	Segurança	Mapa mental	Orientação e percepção espacial	Memória motora	Total
Adams et al. (1985)		1	1		2
Almeida (1995)		1			1
Almeida e Conde (2002)					
Almeida e Oliveira Filho (2001)		1			1
Anjos (2000)	2	2			4
Atkinson (2006)	1	1			2
Boliveau e Rutberg (1981)	2	2			4
Block (2000)	1		1		2
Brasil (1999)					
Bruno (1993)		2	7	1	10
Carter e Kelley (1981)	1	2	2		5
Cavalcante (1998)	2	1	3		6
Cidade e Freitas (2002)		1			1
Coín e Enríquez (2003)	2	1			3
Corn (1986)					
Craft (1986)			1		1
Craft e Lieberman (2004)	2	2	2		6
Gandara (1992)					
Give it a Go (2001)	1		1		2
Hill (1986)	2	1	2		5
Hill e Ponder (1976)	2				2
Lieberman (2005)	2	2	2		6
Lieberman e Cowart (1996)	1				1
Lima (2002)		1	2	1	4
Maciel (1988)	4		2		6
Martinez e Grayson (1981)		2		1	3
Mauerberg-deCastro (2005 ^a)	2		2		4
Mauerberg-deCastro et al. (2004)	2		2		4
Mcletchie Riggio (2002)					
Melo (1991)	2	3	2		7
Menescal (1994)	1	1		1	3
Menescal (2001)	1	1			2
Mosquera (2000)	1	1			2
Munster (2004)	2	2	3		7
Munster e Almeida (2005)	3	1	2		6
Nabeiro, Antunes e Amiralian (2001)					
Oliveira Filho (2003)	1	1			2
Pedrinelli (2002)	2				2
Piñero, Quero e Díaz (2003)			1		1
Rich (2004)					
Rocha e Ribeiro-Gonçalves (1987)					
São Paulo (1987)	2	1			3
Seabra Junior (1995)		1	1		2
Sherril (1986)	1	1	1		3
Sherril (1998)	1		1		2
Telford & Sawrey (1978)		1		1	2
Telford & Sawrey (1984)		1		1	2
Torres e Corn (1998)		1	2	1	4

Observa-se, na Tabela 3, que os autores são em número de 32 e no Gráfico 3, que as proposições totalizam 38, o que demonstra uma ocorrência normal, ou seja, as proposições se sobressaem às literaturas, visto que se subtraiu, mais de uma proposição por autor encontrado. Sobretudo, com poucas preocupações voltadas a estudos sobre as estratégias de comunicação, para apresentar a tarefa ao executante e, para o feedback desta tarefa.

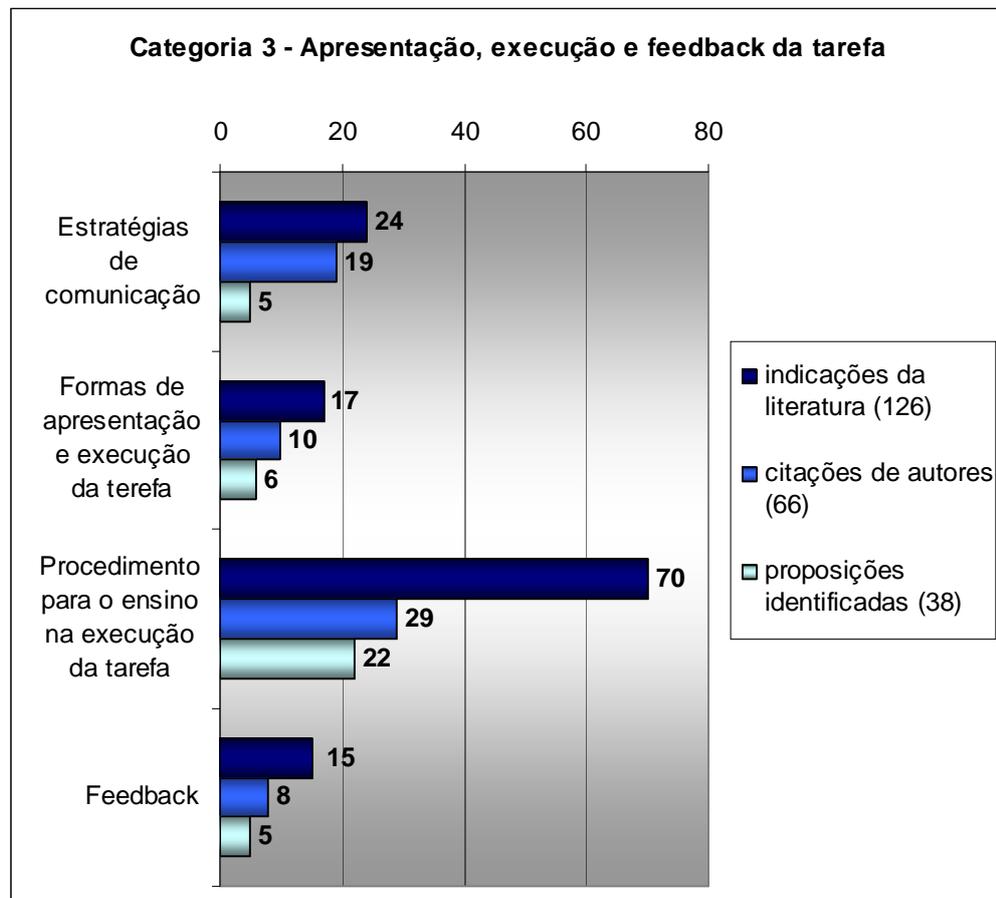


Gráfico 3 – Distribuição de frequência absoluta, segundo a categoria 3 – Apresentação, execução e feedback da tarefa e suas sub-categorias

Na Tabela 3, percebe-se o envolvimento dos autores com pesquisas, que descrevem as estratégias de ensino adaptadas, no que diz respeito à estratégia de comunicação, apresentação e execução de tarefas solicitadas pelo professor aos alunos cegos ou com baixa. Contudo, fica notório que o feedback não se enquadra nas preocupações dos autores, visto que apenas oito, dos 48 autores pesquisados,

indicam proposições sobre a necessidade do professor verbalizar o feedback das tarefas aos seus alunos.

Os autores Almeida e Oliveira Filho (2001), Cavalcante (1998), Craft (1986), Craft e Lieberman (2004), Lieberman (2005), Lieberman e Cowart (1996), Mauerberg-deCastro (2005a), Munster (2004) e Munster e Almeida (2005) destacaram-se, pois foram identificadas em seus documentos, de cinco a treze proposições.

Almeida (2001, 2005), Munster (2004, 2005) e Lieberman (1996, 2004, 2005) se sobressaem, com maior número de proposições destacadas nesta categoria. Esses autores publicaram artigos, dissertação, tese e livros com pesquisas, sugestões práticas e, ainda, propostas de jogos e brincadeiras sobre adaptações voltadas às formas de comunicação, apresentação, execução e feedback da tarefa.

Tabela 3 – Distribuição de freqüência absoluta de autores segundo a categoria 3 – Apresentação, execução e feedback da tarefa e suas sub-categorias

Categoria 3 – Apresentação, execução e feedback da tarefa e suas sub-categorias	Estratégias de comunicação	Formas de apresentação e execução da tarefa	Procedimentos para o ensino na execução da tarefa	Feedback	Total
Adams et al. (1985)	1	2	1		4
Almeida (1995)					
Almeida e Conde (2002)	1	1	1		3
Almeida e Oliveira Filho (2001)	1	1	3		5
Anjos (2000)		1			1
Atkinson (2006)					
Boliveau e Rutberg (1981)					
Block (2000)			1	2	3
Brasil (1999)	2		1		3
Bruno (1993)			2		2
Carter e Kelley (1981)	1		1		2
Cavalcante (1998)	1		4	1	6
Cidade e Freitas (2002)	1		1		2
Coin e Enríquez (2003)					
Corn (1986)					
Craft (1986)		2	3	1	6
Craft e Lieberman (2004)	2	3	1	4	10
Gandara (1992)		1	1		2
Give it a Go (2001)					
Hill (1986)					
Hill e Ponder (1976)					
Lieberman (2005)	2	3	1	4	10
Lieberman e Cowart (1996)	1		5		6
Lima (2002)					
Maciel (1988)			3		3
Martinez e Grayson (1981)					
Mauerberg-deCastro (2005 ^a)			5		5
Mauerberg-deCastro et al. (2004)			3		3
Mcletchie Riggio (2002)					
Melo (1991)					
Menescal (1994)	1		3		4
Menescal (2001)	1		3		4
Mosquera (2000)	1		1		2
Munster (2004)	2	2	7		11
Munster e Almeida (2005)	2	1	9	1	13
Nabeiro, Antunes e Amiralian (2001)			1		1
Oliveira Filho (2003)			2		2
Pedrinelli (2002)					
Piñero, Quero e Díaz (2003)			1		1
Rich (2004)			1		1
Rocha e Ribeiro-Gonçalves (1987)					
São Paulo (1987)					
Seabra Junior (1995)					
Sherril (1986)	1			1	2
Sherril (1998)	1				1
Telford & Sawrey (1978)	1		2		3
Telford & Sawrey (1984)	1		2		3
Torres e Corn (1998)			1	1	2

Na categoria 4, assemelham-se (ver Tabela 4 e Gráfico 4) o número de autores (11) e o número de proposições (12). Esse dado demonstra que a carência de estudos e a aplicação da tutoria se dá por ser considerada um tema recente, discutido e investigado a partir dos estudos sobre inclusão. A maior parte das literaturas encontradas é de cunho internacional, datadas da última década.

No contexto da inclusão de cegos ou pessoas com baixa visão, têm sido encontradas poucas iniciativas para viabilizar estratégias de treinamento e inserção de colegas tutores em meios educacionais ou esportivos, talvez, pela própria dificuldade em identificar e absorver experiências internacionais. Na literatura são apresentados relatos de experiências em contextos universitários e institucionais, publicados em revistas de abrangência da área.

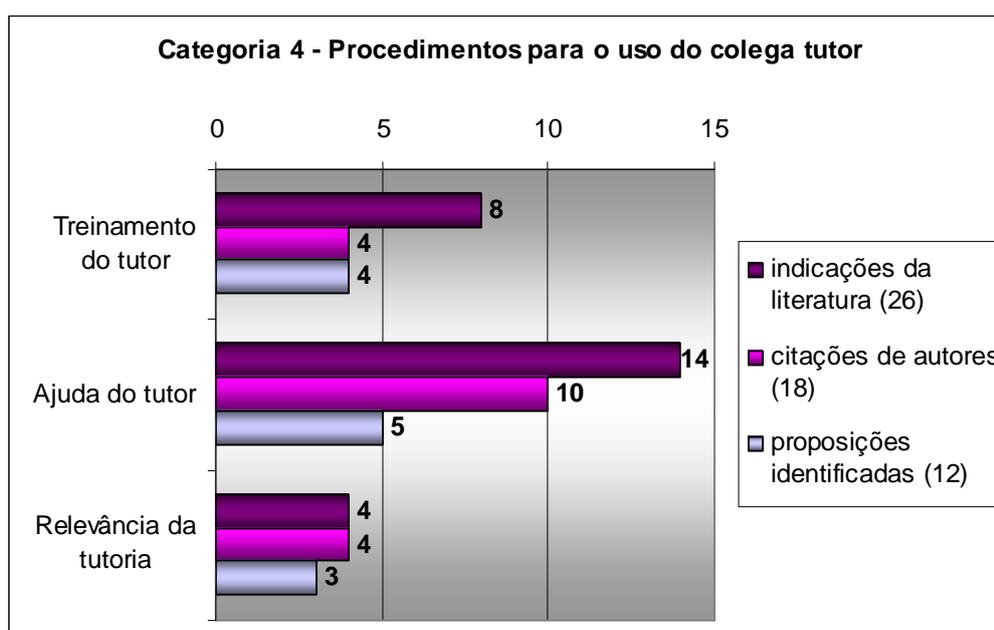


Gráfico 4 – Distribuição de frequência absoluta, segundo a categoria 4 – Procedimentos para o uso do colega tutor e suas sub-categorias

Na Tabela 4, percebe-se que dos 48 autores pesquisados, em apenas 11 deles encontram-se proposições destinadas à tutoria. Nas sub-categorias *Treinamento do Tutor* e *Relevância da tutoria*, encontraram-se somente quatro autores.

Os autores Craft e Lieberman (2004) e Lieberman (2005), sendo os dois de literaturas internacionais, destacaram-se, pois foram identificadas cinco proposições em cada uma das obras. Estas foram subtraídas de todas as três subcategorias. Craft e Lieberman (2004) e Lieberman (2005) publicaram capítulo de livro com sugestões de procedimentos aos professores e livro voltado a jogos adaptados às pessoas com deficiência visual.

Tabela 4 – Distribuição de freqüência absoluta de autores segundo a categoria 4 – Procedimentos para o uso do colega tutor e suas sub-categorias

Categoria 4 – Procedimentos para o uso do colega tutor e suas sub-categorias	Treinamento do tutor	Ajuda do tutor	Relevância da tutoria	Total
Adams et al. (1985)				
Almeida (1995)				
Almeida e Conde (2002)				
Almeida e Oliveira Filho (2001)				
Anjos (2000)				
Atkinson (2006)		1		1
Boliveau e Rutberg (1981)				
Block (2000)	1	2		3
Brasil (1999)				
Bruno (1993)				
Carter e Kelley (1981)				
Cavalcante (1998)		1		1
Cidade e Freitas (2002)				
Coín e Enríquez (2003)				
Corn (1986)				
Craft (1986)				
Craft e Lieberman (2004)	3	1	1	5
Gandara (1992)				
Give it a Go (2001)		1		1
Hill (1986)				
Hill e Ponder (1976)				
Lieberman (2005)	3	1	1	5
Lieberman e Cowart (1996)				
Lima (2002)				
Maciel (1988)				
Martinez e Grayson (1981)				
Mauerberg-deCastro (2005 ^a)		2	1	3
Mauerberg-deCastro et al (2004)		2		2
Mcletchie Riggio (2002)				
Melo (1991)				
Menescal (1994)				
Menescal (2001)				
Mosquera (2000)				
Munster (2004)				
Munster e Almeida (2005)				
Nabeiro, Antunes e Amiralian (2001)				
Oliveira Filho (2003)	1	1		2
Pedrinelli (2002)				
Piñero, Quero e Díaz (2003)				
Rich (2004)			1	1
Rocha e Ribeiro-Gonçalves (1987)				
São Paulo (1987)				
Seabra Junior (1995)				
Sherril (1986)				
Sherril (1998)				
Telford & Sawrey (1978)				
Telford & Sawrey (1984)				
Torres e Corn (1998)		2		2

No Gráfico 5, as proposições, que totalizam 35, ultrapassam os autores, em número de 20 (Tabela 5). Contudo, a literatura evidencia as sugestões e prescrições de recursos pedagógicos, em detrimento às proposições que indicam recursos que possam facilitar ou propiciar a resolução de problemas ou tarefas que são destinadas a treinar a independência dos alunos cegos ou com baixa visão.

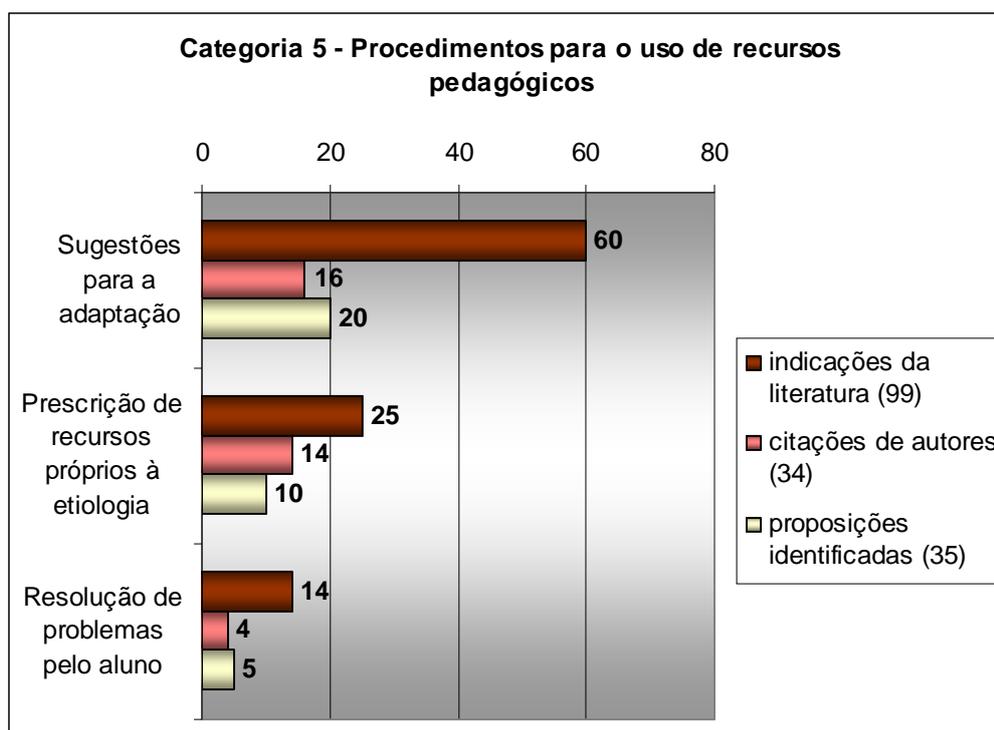


Gráfico 5 – Distribuição de frequência absoluta, segundo a categoria 5 – Procedimentos para o uso de recursos pedagógicos e suas sub-categorias

O mesmo ocorre na análise da Tabela 5, quando identificam-se apenas quatro autores que destinam proposições a respeito de resolução de problemas pelo aluno. Enquanto nas sub-categorias *Sugestões para adaptação* e *Prescrição de recursos próprios à etiologia* encontram-se quinze e catorze autores respectivamente, com indicações de proposições.

Os autores Block (2000), Brasil (1999), Bruno (1993), Craft e Lieberman (2004), Lieberman (2005), Munster (2004), Munster e Almeida (2005), Sherril (1986,1998) e Torres e Corn (1998) destacaram-se, pois foram identificadas de seis

até doze proposições. Munster e Almeida (2005), sendo eles de literatura nacional, sobressaíram-se com 12 proposições, estas com ênfase nas sugestões para a adaptação. Estes dois autores publicaram capítulos de livros com resultados advindos de suas dissertações e teses.

Tabela 5 – Distribuição de freqüência absoluta de autores segundo a categoria 5 – Procedimentos para o uso de recursos pedagógicos e suas sub-categorias

Categoria 5 – Procedimentos para o uso de recursos pedagógicos e suas sub-categorias	Sugestões para a adaptação	Prescrição de recursos próprios à etiologia	Resolução de problemas pelo aluno	Total
Adams et al. (1985)				
Almeida (1995)		2		2
Almeida e Conde (2002)		2		2
Almeida e Oliveira Filho (2001)				
Anjos (2000)				
Atkinson (2006)				
Boliveau e Rutberg (1981)				
Block (2000)	3	2	5	10
Brasil (1999)	4	2		6
Bruno (1993)	3		4	7
Carter e Kelley (1981)				
Cavalcante (1998)	3	1		4
Cidade e Freitas (2002)				
Coín e Enríquez (2003)				
Corn (1986)				
Craft (1986)				
Craft e Lieberman (2004)	5	1		6
Gandara (1992)				
Give it a Go (2001)		1	1	2
Hill (1986)				
Hill e Ponder (1976)				
Lieberman (2005)	5	1		6
Lieberman e Cowart (1996)				
Lima (2002)				
Maciel (1988)				
Martinez e Grayson (1981)				
Mauerberg-deCastro (2005 ^a)				
Mauerberg-deCastro et al (2004)				
Mcletchie Riggio (2002)				
Melo (1991)				
Menescal (1994)				
Menescal (2001)				
Mosquera (2000)				
Munster (1998)	1			1
Munster (2004)	5	4		9
Munster e Almeida (2005)	9	3		12
Nabeiro, Antunes e Amiralian (2001)				
Oliveira Filho (2003)	2	1		3
Pedrinelli (2002)	1			1
Piñero, Quero e Díaz (2003)			4	4
Rich (2004)				
Rocha e Ribeiro-Gonçalves (1987)				
São Paulo (1987)	1			1
Seabra Junior (1995)	1			1
Sherril (1986)	7	2		9
Sherril (1998)	5	2		7
Telford & Sawrey (1978)				
Telford & Sawrey (1984)				
Torres e Corn (1998)	5	1		6

5.2 Apresentação e discussão das proposições

A presente seção enfoca as proposições em cada categoria. Ao total, foram identificadas cinco categorias: 1) *Pré-Requisitos – Habilidades e competências a serem adquiridas*; 2) *Exploração e reconhecimento do ambiente*; 3) *Apresentação, execução e feedback da tarefa*; 4) *Procedimentos para o uso do colega tutor*; e 5) *Procedimentos para o uso de recursos pedagógicos*.

5.2.1 Pré-Requisitos – Habilidades e competências a serem adquiridas

Nesta categoria, foram encontradas 38 literaturas, nacionais e internacionais, das quais identificaram-se 49 diferentes proposições para intervenção (Quadro 1).

Essa categoria está sub-dividida em quatro sub-categorias: 1) *Abordagem e inclusão do aluno na atividade* (17 proposições); 2) *Adaptação do ambiente* (6 proposições); 3) *Atitude, iniciativa e incentivo do professor para o desempenho do aluno* (17 proposições) e 4) *Preparação e avaliação da atividade / Formação de turmas* (9 proposições), entendidas como os pré-requisitos mais evidenciados pelos autores.

O intuito é levar ao conhecimento dos profissionais formas de abordar, cuidados na preparação de programas e formação de turmas, para o ingresso dos alunos na atividade, e os requisitos básicos quando do início da intervenção com os alunos cegos ou com baixa visão.

Nessa categoria, *Pré-Requisitos – Habilidades e competências a serem adquiridas*, foram destacados da literatura temas intitulados como sugestões, cuidados, indicações e implicações pedagógicas, que descreviam as habilidades e competências necessárias a serem adquiridas pelos professores, para diagnosticar e

intervir com alunos cegos ou com baixa visão em atividades físicas e esportivas. As proposições foram escritas no infinitivo e ordenadas seqüencialmente de acordo com as etapas do ensino: didática de abordagem, preparação e treinamento destas pessoas.

(Continua)

1) Categoria – Pré-Requisitos – Habilidades e competências a serem adquiridas	
Atitude e conhecimento do professor para Ingresso de Alunos Cegos ou com Baixa Visão em Aulas de Educação Física ou Atividades motoras e/ou esportivas	
1) Abordagem e Inclusão do Aluno na Atividade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buscar informações relativas à anamnese médica, social, psicológica, familiar e acadêmica de seu aluno, como parâmetros básicos, sem portanto limitá-lo a um prognóstico final; 2. Conferir com a equipe de profissionais envolvida (Terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo, pedagogo, oftalmologista, ortoptista, entre outros) com os alunos com baixa visão e propensos a deslocamento de retina e outras possíveis deficiências, como glaucoma, as específicas considerações e contra-indicações, de modo a impedir que sejam submetidos a exercícios nos quais haja possibilidade de traumatismo na cabeça, por exemplo, boladas na cabeça, combates, choques na borda da piscina, mergulho subaquático e o uso concomitante de colírio, ginástica artística (restrições a deficiências oftalmológicas – aumento da pressão ocular); 3. Indicar o uso de óculos de proteção para as atividades de pescaria, montanhismo e outros esportes, em ambientes naturais, para evitar perfurações do globo ocular por anzóis ou galhos de árvores; 4. Abordar com a mesma expressão e tom de voz; 5. Iniciar as atividades com diferentes possibilidades de assistência para que uma delas tenha sucesso; 6. Apresentar o aluno como outra criança qualquer – usar palavras como ver e olhar como parte do vocabulário; 7. Incluir o aluno em todas as atividades dando oportunidades de liderança; 8. Alertar o aluno sobre qualquer impropriedade no seu vestuário; 9. Não sair de uma conversa sem comunicar seu aluno, tampouco chegar a um grupo de alunos cegos sem comunicar sua chegada; 10. Cuidar para que ninguém demonstre excesso de proteção; 11. Não generalizar predicados ou defeitos do aluno a todos os outros; 12. Instruir a todos, que os alunos com deficiência visual deverão saber quem é o aluno que está ao seu lado. Nas trocas de posições o aluno ao seu lado deverá se apresentar; 13. Observar que o deficiente congênito desconhece todas as possibilidades gestuais, portanto deve-se utilizar a percepção tátil e o estímulo verbal como meio para introduzi-lo no mundo do movimento; 14. Preparar o aluno para o contato com a natureza e posteriormente à prática esportiva é necessário uma adaptação por meio de um

Quadro 1 - Proposições de estratégias de ensino e recursos pedagógicos inferidas da literatura, identificadas na categoria Pré-Requisitos – Habilidades e competências a serem adquiridas.

(Continuação)

<p>1) Abordagem e Inclusão do Aluno na Atividade</p>	<p>programa de aprendizado seqüencial realizado em quatro estágios: Despertar o entusiasmo (motivação); Concentrar a atenção (receptividade – focalizar a atenção em um dos sentidos); Dirigir a experiência (absorção – aumentar o grau de envolvimento com o meio ambiente); Compartilhar a inspiração (reflexão – internalização da experiência). Cada estágio sugere jogos apropriados.</p> <p>15. Introduzir o aluno no universo dos esportes na natureza implica na conjugação de elementos fundamentais: jogos cooperativos, jogos de sensibilização à natureza e educativos relacionados aos aspectos técnicos de cada uma das modalidades;</p> <p>16. Ensinar regras, posições e estratégias de jogos, mesmo àqueles que não possam participar, para que possam associar ao ouvir jogos escolares e profissionais;</p> <p>17. Vivenciar situações cotidianas dos alunos e experimentar todo tipo de informação e ambiente que os alunos participam (simulação de cegueira pelo professor).</p>
<p>2) Adaptação do Ambiente</p>	<p>1. Adaptar o ambiente – local, espaço e equipamento (marcas no chão, traves contrastantes, bolas brilhantes e bolas de praia para voleibol);</p> <p>2. Adequar um ambiente para que todos se sintam seguros;</p> <p>3. Evitar ambientes profundamente ricos em estímulos sonoros – área de jogo silenciosa;</p> <p>4. Utilizar ambientes bem iluminados para estimular o uso da visão residual;</p> <p>5. Adaptar proteções àqueles que têm fotofobia (sensibilidade à luz). Sentar o aluno com as costas para a janela, numa posição que elimine reflexos do quadro negro ou outras superfícies lisas. Recomendar viseiras ou chapéus para contribuir com as adaptações ambientais.</p> <p>6. Cuidar para que o limite da quadra não ofereça perigos, tais como valetas ou muretas. Recomendação – final da quadra (cimento) tenha início, num mesmo nível, grama (mínimo de 1,0 metro).</p>
<p>3) Atitude/Iniciativa/ Incentivo do Professor para o desempenho do Aluno</p>	<p>1. Chamar cada um pelo nome;</p> <p>2. Explicar os acontecimentos que parecem ser comuns e cotidianos;</p> <p>3. Narrar as atividades e jogos para compreensão do que está ocorrendo e o motivo dos acontecimentos o que proporcionará a aprendizagem incidental;</p> <p>4. Incentivar a aprendizagem pelos estímulos táteis, auditivos, gustativos, olfativos e também visuais – som da água, cheiro do refeitório, alteração de piso, texturas, cores, vento, sabores;</p> <p>5. Promover modificações nas tarefas a fim de adaptar as diversas necessidades dos alunos cegos ou com baixa visão com objetivos de disseminar a atitude aos alunos da classe, que poderão ter a oportunidade de imitar essa atitude e estarem propensos a aceitar as limitações das pessoas com deficiência visual;</p> <p>6. Estimular a participação, respeitar as opiniões e os receios;</p> <p>7. Perguntar ao aluno como é possível melhorar a visão dele ou qual modificação é melhor para ele;</p> <p>8. Oferecer sugestões de materiais, equipamentos, métodos ou dispositivos especiais para facilitar a integração do aluno em aula;</p>

Quadro 1 - Proposições de estratégias de ensino e recursos pedagógicos inferidas da literatura, identificadas na categoria Pré-Requisitos – Habilidades e competências a serem adquiridas.

(Continuação)

<p>3)Atitude/Iniciativa/ Incentivo do Professor para o desempenho do Aluno</p>	<ol style="list-style-type: none"> 9. Observar os maneirismos e encorajar a boa postura possibilita a naturalidade nos gestos, na expressão fisionômica, na aparência e na mímica. 10. Utilizar apoio técnico para entrega de material como regras de jogos, estratégias das aulas, entre outras, no formato Braille; 11. Diferenciar os estímulos e números de informações a serem dadas a jogadores iniciantes frente a jogadores experientes. 12. Diferenciar estímulos sensitivos oferecidos a jogadores de Goalball, como os táteis e auditivos, em maior número, quando comparados aos atletas de atletismo; 13. Ensinar a enxergar – experimentar o melhor ângulo para enxergar as coisas; inclinar a cabeça, aproximar objetos ou afastá-los de modo a ampliar o campo visual. 14. Conferir, àquelas que possam ser surdas cegas atendimento em comunicação - buscar informações adicionais especializadas; 15. Estimular e treinar a percepção auditiva (discriminar sons) para uso em esportes e locomoção; 16. Proporcionar estimulações orais e táteis como modelos de comunicação; 17. Ensinar conceito de corpo-imagem e espaço – Exemplo: acima, abaixo, próximos a, relação a si mesmo e aos outros, conceitos de rotação e translação.
<p>4) Preparação e Avaliação da Atividade / Formação de Turmas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discutir estratégias gerais e requerimentos para a criança com deficiência visual, com seus professores, pais e/ou assistentes antes de começar um programa de Educação Física; 2. Avaliar cada atividade para verificar quais os tipos de comandos são necessários e qual a forma de realizá-los. Valorizar a cor, o contraste e a iluminação; 3. Definir a área de jogo – corda, colchões, paredes, esparadrapos, sobre a área delimitada, para auxiliar qualquer jogo; 4. Mesclar alunos cegos ou de visão reduzida quando se trata da formação de turmas, da distribuição e do posicionamento pelo espaço físico e para os exercícios em duplas ou em grupos. Este procedimento é somente para o caso de instituições especializadas; 5. Preparar estações de aprendizagem facilita a otimização do tempo de participação de todos e permite uma quantidade de repetições que, em outras formas de organização, não são possíveis, como exemplo os circuitos; 6. Identificar a performance da acuidade visual para saber até que distância as informações visuais são relevantes e a partir de onde os outros sistemas de informação passam a ser os principais. 7. Priorizar atividades que não requeiram modificações; 8. Indicar material e recursos didáticos diversos requer considerar o desenvolvimento cognitivo; 9. Elaborar programas a partir de uma avaliação das diferenças nas habilidades motoras dos cegos congênitos com seus pares videntes.

Quadro 1 - Proposições de estratégias de ensino e recursos pedagógicos inferidas da literatura, identificadas na categoria Pré-Requisitos – Habilidades e competências a serem adquiridas.

Esta categoria trata, entre outros, dos requisitos básicos que o professor deve conhecer para interagir junto às pessoas com deficiência visual, de maneira que possa refletir sobre suas providências iniciais com relação ao diagnóstico de cada participante, adaptação de ambiente e de tarefas, para poder preparar sua aula, a qual deverá considerar adaptações nas estratégias de ensino e nos recursos pedagógicos de modo a atingir os objetivos estabelecidos para esse grupo.

Denominou-se “atitude e conhecimento que o professor deverá adquirir para desenvolver habilidades e competências nos alunos cegos ou com baixa visão”, a aquisição prévia de um repertório conceitual e de estratégias de ensino e aprendizagem para desenvolver condutas e/ou habilidades, sejam elas motoras, sensoriais ou cognitivas. Coín e Enríquez (2003) avançaram nessa reflexão, pois entenderam que o professor deve adquirir noções para fazer com que o aluno incorpore todas essas condutas e/ou habilidades em seu repertório comportamental “para ter acesso, com garantia de sucesso, a um programa de instrução”, seja ele educacional ou esportivo.

Nessa direção, Mauerberg-deCastro (2005a) sugeriu que todo programa de Educação Física deve fundamentar-se na identificação das necessidades e capacidades, no processo de desenvolvimento, nas metas a serem atingidas, na participação de todos, na promoção de desafios, nos cuidados com as frustrações, na adequação de recursos materiais e na avaliação dos desempenhos.

Quanto à preparação de programas e à busca de estímulos, Oliveira Filho (2003, p. 24) destacou a necessidade de “variação e mudanças constantes de métodos e técnicas, para não criar vícios, nem esquecer conteúdos”.

O conhecimento e a identificação diagnóstica que o professor adquire sobre cada um e o modo como organiza seu programa de atividade física é um dos requisitos para possibilitar o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social, ou seja, um desenvolvimento global harmônico, dos alunos com cegueira ou com baixa visão. Para que isso ocorra, o estímulo é fator preponderante.

As proposições, supracitadas sugerem aplicações destes estímulos, justificadas para combater a dificuldade de adquirir informação num mundo visual, o baixo repertório motor e a possibilidade de aprendizado em condições de igualdade social.

Contudo, “observar os estímulos que lhe são escassos ou ausentes e buscar desenvolver os que estão mal aproveitados é primordial” (OLIVEIRA FILHO, 2003, p. 24). Na concepção de Ruiz et al. (2003, p.45), não é bem simples avaliar os aspectos sociais, emocionais, cognitivos, etc. Por este motivo, Ruiz et al. (2003, p.45) observaram: “[...] e as implicações que estes possam ter juntos com o déficit visual no desenvolvimento acadêmico (estilo de aprendizagem, método de ensino, material didático, meios técnicos, adaptações curriculares, etc)”.

Os autores Lieberman (2005), Oliveira Filho (2003) e Sherril (1998), sugeriram que intervir por meio de estímulos em atividades físicas, esportivas de lazer, só será eficiente e benéfico à medida que se avalie a capacidade visual, ou seja, a percepção luminosa, a acuidade e o campo visual.

Em diversas ocasiões os estímulos não são percebidos e interpretados por aqueles com baixa visão devido à iluminação. Para alguns é necessário um ambiente bem iluminado, para outros, isso pode atrapalhar. Martín e Ramirez (2003, p. 39) explicaram que:

A alteração da sensibilidade da retina à intensidade da luz pode produzir efeitos que podem nos parecer contraditórios. Há pessoas que se desenvolvem melhor em condições de meia ou baixa iluminação, ficando ofuscados em ambientes luminosos. [...]. Outro grupo de pessoas requer iluminação intensa para um uso proveitoso da sua baixa visão, chegando a agir como cegos durante o entardecer, à noite ou em dias nublados.

Não obstante, a acuidade visual tem sido um instrumento bastante utilizado na determinação da visão útil das pessoas. Para alguns alunos, a acuidade visual é suficiente para discriminar objetos em relação a determinadas distâncias, para outros, isso é impossível.

É fato que a acuidade visual é parte limitada da informação, não é um parâmetro único e determinante. Martín e Ramirez (2003, p. 41) observaram que “existem enormes diferenças na eficiência visual entre indivíduos que se encontram no intervalo da baixa visão, mesmo quando possuem a mesma anomalia ocular e idêntica acuidade visual e perdas visuais similares”. Por sua vez, Forgas (1982 apud MARTÍN e RAMIREZ, 2003) estimou que variáveis como fatores psicológicos, inteligência, educação, familiaridade com o tipo, o objeto e a situação, e as atitudes

emocionais do indivíduo, também desempenham papel decisivo na conquista da eficiência visual.

Com relação ao campo visual, este requer identificar como o aluno enxerga. Barraga (1986), Oliveira Filho (2003) e Ruiz et al. (2003) sugeriram testes de fácil aquisição e aplicação, sendo possíveis de serem realizados pelos professores ou terapeutas, na medida em que são de fácil interpretação e aquisição de materiais.

Quando se buscam informações relativas à anamnese é necessário deter-se na avaliação da percepção visual, no intuito de saber como agir e de que forma este aluno corresponderá às solicitações emitidas pelo professor. Ruiz et al. (2003, p.57) sugeriram recolher informações sobre os seguintes aspectos:

- a) Percepção de cor, tamanho, forma, posição e demais semelhanças e diferenças;
- b) capacidade de imitar modelos bidimensionais ou tridimensionais;
- c) capacidade de relacionar parte-todo;
- d) coordenação visomotora;
- e) figura-fundo;
- f) relações espaciais;
- g) memória visual.

Segundo Ruiz et al. (2003), pode-se entender o funcionamento visual como um comportamento aprendido. Afirmou Barraga (1986) que se a criança for submetida a um maior número de experiências visuais, mais condutos cerebrais serão estimulados, o que dará lugar a uma maior acumulação de imagens visuais variadas e de recordações.

Se a estimulação é um fato para que o professor possa interagir adequadamente com a turma, então é necessário obedecer aos critérios básicos como chamar cada um pelo nome, o que garante segurança a todos, promover o reconhecimento do ambiente adaptado, fazer com que os cegos e os de baixa visão saibam quem é o colega que está ao lado a fim de solicitar que estes se

apresentem. São alguns dos fatores que requerem o uso da percepção tátil, auditiva e, principalmente, da linguagem.

Para Mauerberg-deCastro (2005a, p. 141)

O desafio no desenvolvimento da linguagem e percepção dos sons da linguagem está na coerência dadas às propriedades significativas do campo auditivo com as propriedades simbólicas da linguagem.

É possível optar por um conjunto de dicas e informações empregadas simultaneamente, ou privilegiar diferentes modelos de informações isoladas para que a ação que se pretende do aluno seja transmitida e executada (MUNSTER, 2004).

Se a percepção dos sons é a ferramenta para a aquisição da linguagem, o estímulo ao descobrimento e ao conhecimento verbal das ações de cada um é reflexo de desenvolvimento cognitivo, motor e social. É necessário fazer com que as crianças e os próprios adultos identifiquem o vocabulário correspondente às experiências sensoriais. De acordo com Mauerberg-deCastro (2005a), estimular a produção de sons e a localização auditiva podem contribuir também para a percepção espacial.

Portanto, é função do professor saber abordar e introduzir o aluno na atividade correta, com iniciativa, ambiente e estímulos visuais adequados e ao alcance sensorial da capacidade de cada aluno, seja ele um cego congênito ou adquirido. Para isso, as estimulações visuais e sensoriais devem estar relacionadas entre si e com a estimulação da linguagem. Sobretudo, essa é uma forma de oferecer oportunidade de construir imagens constantes dos objetos explorados. Por sua vez, esses poderão identificar, comparar e atribuir nomes a esses objetos.

Essa pode ser uma estratégia docente com o intuito de minimizar atrasos motores, dada ao estímulo na exploração e reconhecimento dos objetos do meio circundante. Segundo as concepções de Lieberman (2005), é essencial preparar atividades que estejam adaptadas à real limitação visual dos alunos; em contrapartida, que esses se tornem independentes e membros participativos em suas aulas.

5.2.2 Reconhecer e explorar o ambiente

Nesta categoria, foram encontradas 40 literaturas, nacionais e internacionais, das quais destacam-se 18 diferentes proposições para intervenção (Quadro 2).

Essa categoria está sub-dividida em quatro sub-categorias 1) Segurança (4 proposições); 2) Mapa mental (4 proposições); 3) Orientação e percepção espacial (8 proposições) e 4) Memória motora (2 proposições), como principais preocupações dos autores para a preparação e o treinamento de pessoas cegas ou com baixa visão, no reconhecimento e exploração de ambientes nos quais se utilizaram estratégias e recursos pedagógicos da forma mais eficiente e independente possível.

Nessa categoria, foram enquadradas as sugestões, cuidados e indicações encontradas na literatura que compreendessem aspectos de reconhecimento e exploração do ambiente. Escrita no infinitivo, as proposições, para intervenção, foram ordenadas na forma didática de abordagem, preparação e treinamento destas pessoas.

Categoria 2 – Reconhecer e explorar o ambiente	
Requisitos básicos e técnicas de orientação e mobilidade para garantir a segurança e promover a locomoção independente no meio ambiente em que o aluno irá desempenhar as tarefas exigidas	
1) Segurança	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar os campos de jogo, ginásios e equipamentos; 2. Informar previamente objetos no meio do caminho; 3. Ensinar estratégias de ultrapassagem de obstáculos no caminho, durante deslocamentos; 4. Utilizar as técnicas de orientação e mobilidade para posicionamentos, exploração e deslocamento do aluno e do professor como guia vidente, com estímulo à independência.
2) Mapa Mental	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar o ambiente quantas vezes for necessário; 2. Propiciar experimentação física e formação de conceitos básicos espaciais e pontos de referência dos implementos e locais a serem utilizados, por exemplo: o vento entrando por uma porta ou janela, uma fonte sonora localizada em ponto constante, um odor característico, a posição do sol, a textura de solos e paredes, espessura, altura, sensações térmicas; 3. Explorar os objetos com as mãos, os pés, o corpo, descobrindo sua textura e consistência; 4. Avaliar o ambiente e criar estratégias para dominá-lo.
3) Orientação e Percepção Espacial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar experiências sensório-motoras, integradas para exploração do meio físico. Utilizar o sentido tátil, cinestésico, visual, auditivo, olfativo e gustativo; 2. Vivenciar relações espaciais com o corpo: entrar e sair de caixas, pneus, tubos de cima para baixo, de baixo para cima, nomeando posições; 3. Orientar-se em relação aos colegas: colocar-se de frente ao colega na fila, às costas, ao lado. Colocar-se em pé, sentado, abaixado. O corpo deve tocar no do outro. Primeiro em par e depois entre dois colegas; 4. Utilizar brinquedos para crianças (carrinho e raquete de tênis adaptados) como descritos por Bruno (1993), como forma de pré-bengala, para localizar obstáculos; 5. Utilizar verbalizações nas ações espaciais, nomeando cada uma delas; 6. Identificar, juntamente com os alunos, os pontos de referência que podem ajudá-los a se orientar sozinhos durante a atividade. Por exemplo: colchões fixados nas paredes do fundo do ginásio, em contraste com o revestimento das paredes laterais, bebedouros, janelas, escadarias, vestiários, portas de entrada e saída; 7. Deixar os equipamentos sempre na mesma posição. Se for necessário mudar algo de lugar, avisar os alunos com antecedência e orientá-los outra vez; 8. Relatar dimensões de um espaço ou alvo previamente apresentado utilizando várias estratégias cognitivas (Ex: mensurações, reproduções com desenho, emparelhamento de sons com distâncias).
4) Memória Motora	<ol style="list-style-type: none"> 1. Treinar distância e direção (não contar passos); 2. Subir em caixas, cadeiras, mesa, banco, escadas, descobrindo as diferenças de altura, largura, profundidade etc.

Quadro 2 - Proposições de estratégias de ensino e recursos pedagógicos inferidas da literatura, identificadas na categoria Reconhecer e explorar o ambiente.

É evidente a preocupação dos autores em garantir a segurança como requisito principal para o relacionamento com o meio, com as pessoas e os implementos. É consenso que há cuidados que são preliminares, por exemplo: o ambiente deve ser organizado de forma a evitar acidentes. Vinculados à insegurança e à ansiedade, a pessoa cega ou com baixa visão, em virtude da dificuldade de adaptação sensorio motora, durante a aprendizagem de movimentos, demonstra incapacidades diversas e inesperadas (FONSECA, 1993).

Mauerberg-deCastro et al. (2000) adaptaram os princípios de atividade física adaptada, postulados por Sherril (1998), dos quais as indicações para segurança estão em primeiro lugar, como estratégias para a navegação, as manobras de segurança nos ambientes e nas posições e direções de deslocamento para execução de tarefas motoras. No quesito segurança, Melo (2004) reconheceu a necessidade de motivar a descoberta orientada das potencialidades motoras.

Os autores pesquisados ressaltaram que conhecer e nomear os espaços a serem vivenciados é fundamental para o bom desempenho das atividades. Caiado (2002) alertou sobre a importância do uso da fala para informar o aluno cego sobre seu entorno, estimular que peça ajuda e faça perguntas. Sobre essa concepção, Caiado (2002, p.230) entendeu que:

Os sentidos sensoriais têm um substrato orgânico que é próprio da espécie, porém os sentidos sensoriais do homem são sociais, porque esse homem percebe aquilo que as condições históricas possibilitam nomear.

Lima (2006, p. 95) enfatizou que “o espaço de ação cotidiana, vivenciado e representado pelo aluno, é o espaço a partir do qual serão construídas noções espaciais, que ele perceberá e representará”. Essa representação é adquirida por meio de suporte simbólico, como mapas ou a construção de um mapa interno, baseado em experiências pessoais. Nessa perspectiva, Caiado (2002, p. 230) analisou que:

A concepção de um homem que não pode entrar em contato direto, natural e biológico, com o mundo objetivo e, sim, necessita de sistemas simbólicos para a representação do real ainda é uma concepção embrionária na área.

Lima (2006), por meio de entrevistas realizadas com pessoas cegas ou com baixa visão, concluiu que é premente a existência de uma exploração inicial do espaço e o seu registro, pela memória corporal, de modo a possibilitar referências espaciais, requisitos necessários para que o aluno possa perceber o espaço imediato e, depois, o mais distante. A memória corporal ou memória motora, como é mais conhecida na literatura, é entendida como uma espécie de sentido de direção e distância. A pessoa cega percebe que seu objetivo, em termos de alcançar o espaço, encontra-se a uma determinada distância em função do tempo e do movimento, sem contar passos.

Mauerberg-deCastro et al. (2004, p. 13) observaram que pessoas com deficiência visual podem evoluir após um treinamento com a navegação independente. A longo prazo, a privação visual não parece afetar a habilidade destas pessoas para quantificar os espaços em suas distâncias, sendo a noção de direção mais suscetível à deterioração na ausência da visão. A pessoa restrita de visão poderá superar essas limitações na medida em que a prática pedagógica atuar sobre os sentidos remanescentes, adaptando a pessoa cega às exigências do mundo real (CAIADO, 2002).

Orientar-se e mover-se adequadamente no espaço são necessidades básicas para que as pessoas cegas ou com baixa visão possam explorar e reconhecer espaços, objetos e pessoas. “É a partir da habilidade de coordenar a ação com direção e distâncias relativas que as noções conceituais de origem, estado e destino se constroem” (MAUERBERG-DECASTRO, 2004, p. 1).

Mover-se livremente no espaço, localizar lugares e planejar trajetórias devem ser estimulados na intenção de possibilitar autonomia progressiva nos deslocamentos e, conseqüentemente, independência em locomoção (LIMA, 2002, 2006; MACIEL, 1988; MELO, 1991 e TORRES; CORN, 1998). À medida que estas pessoas se relacionam com o meio, colhem informações espaciais e temporais como cheiros, ruídos, alterações de níveis do solo; elas podem se assegurar de sua orientação, o que a literatura conceitua como aquisição do mapa mental.

No processo de aquisição do mapa mental, de um determinado ambiente, Mauerberg-deCastro et al. (2004, p. 2) evidenciaram que:

O fato de uma pessoa ser capaz de desenhar a localização de sua casa em uma área geográfica específica indica a existência de um processo consciente e intencional que representa a estrutura geográfica do meio ambiente no cérebro.

A deficiência visual, seja ela congênita ou adquirida, traz um comprometimento no controle visual, sobre o espaço, durante ações vinculadas à mobilidade. Para Mauerberg-deCastro et al. (2004, p. 4) “a falta de visão tem um impacto grave na navegação em ambientes complexos e com rotas irregulares”. No entanto, as autoras destacaram que “na rotina diária, o indivíduo com deficiência visual desenvolve estratégias compensatórias no sistema de orientação que permitem uma navegação funcional”.

Todavia, no que se refere à mobilidade, quando se ensina uma pessoa cega ou com baixa visão, a mover-se por espaços desconhecidos, segundo Mosquera (2000), o requisito mais importante é sua experiência anterior, no sentido de desenvoltura física e motora. Melo (2004) considerou que o repertório motor e a organização corporal deveriam ser ampliados com base nas experiências vividas. Isso indica a importância do professor estimular o uso das técnicas de orientação e mobilidade como fator de segurança, orientação espacial, desenvolvimento do mapa mental e independência em conquistar espaços próximos e distantes.

O desafio metodológico do professor é ensinar o aluno a agir e resolver seus próprios problemas. É necessário levar os alunos com deficiência visual a deslocarem-se sem qualquer tipo de ajuda, o que os remete a busca da formação e execução de planos. A locomoção independente exige tomada de decisões, as quais para Melo (2004), requerem um bom afinamento corporal para que a pessoa com deficiência visual demonstre habilidade.

Na concepção de Garcia (apud MOSQUERA, 2000, p. 57-58), o que torna um indivíduo mais integrado em seu meio e com movimentos mais naturais é a somatória dos elementos:

a) Localização espacial - é a função mediante a qual o sujeito situa os objetos em relação a si mesmo e uns em relação aos outros;

b) A Organização espacial, que primeiro está centrada em si (subjetiva), em seguida, descentraliza-se de si (objetiva);

c) Orientação espacial – é um sistema de referência a partir do próprio indivíduo, sem ter como ponto de referência nenhum objeto externo.

A orientação espacial precisa do reconhecimento do contorno e das ações espaço-tempo. E a organização ou estruturação espacial são as diversas formas de relação externa com outros indivíduos ou objetos. A estrutura espacial depende de experiências físicas e do espaço lógico-matemático das ações executadas com esses objetos.

Neste contexto, proposto, concorda-se com Batista (1997), que os atrasos, evidentes no desenvolvimento da pessoa com deficiência visual é devido a uma série de situações de aprendizagem que dependem da visão e que ocorrem de forma incidental no vidente. Todavia, essas experiências devem ser providas à pessoa com deficiência visual mediante interações com pessoas e objetos significativos.

Se o professor negligenciar este complexo senso perceptivo motor, predisporá seus alunos a enfrentarem riscos, a sentirem-se inseguros, por motivo de choques e quedas que acarretam ferimentos e, fatalmente, a desistirem dos desafios do movimento e do gesto espontâneo que a atividade física irá proporcionar-lhes.

5.2.3 Apresentação, execução e feedback da tarefa

Nesta categoria, foram encontradas 32 literaturas, nacionais e internacionais, das quais destacam-se 38 diferentes proposições para intervenção (Quadro 3).

Essa categoria está dividida em quatro sub-categorias: 1) Estratégias de comunicação (5 proposições); 2) Formas de apresentação e execução da tarefa (6 proposições); 3) Procedimentos para o ensino na execução da tarefa (22 proposições) e 4) feedback (5 proposições), como os pré-requisitos, mais evidenciados pelos autores. O objetivo desta categoria é possibilitar ao professor requisitos para interagir adequadamente com alunos cegos ou com baixa visão, a

fim de oferecer um programa adequado de ensino e aprendizagem que alcance a compreensão na forma de executar e corrigir suas ações.

Nessa categoria, foram enquadradas as estratégias no ensino para cegos, sugestões, cuidados, indicações, propostas para o ensino de atividades físicas, estratégias de atividades na natureza, formas de interagir com o ritmo e a música e implicações pedagógicas. Foram, também, encontrados na literatura itens que descreviam habilidades e competências necessárias a serem adquiridas pelos professores, para diagnosticar e intervir com alunos cegos ou com baixa visão em atividades físicas e esportivas.

As proposições foram escritas no infinitivo e ordenadas seqüencialmente de acordo com as etapas de ensino: didática de abordagem, preparação e treinamento destas pessoas.

(Continua)

Categoria 3 – Apresentação, execução e feedback da tarefa	
<p>Forma com que o professor apresenta uma tarefa para o aluno executar. Situação em que o professor descreve o modo como o aluno deverá proceder durante o desempenho de uma tarefa, a descrição do professor para o aluno do seu desempenho frente à tarefa executada. Envolve metodologias de ensino e estratégias próprias para cegos e pessoas com baixa visão</p>	
1) Estratégias de Comunicação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usar o modo de comunicação preferido pelos alunos; 2. Identificar se o aluno compreendeu a instrução, caso contrário explicar de forma diferente; 3. Verbalizar, em todas as instruções, com voz de comando clara e tranqüila para facilitar a percepção do comando solicitado; 4. Intervir na fase de aprendizagem – explicar e comentar detalhadamente os exercícios solicitados (auditiva verbal). Se necessário tocar o aluno e deixar que ele toque o professor durante a execução do exercício (tátil direta). Promover uma interpretação correta para que se incorpore cada tipo de instrução. 5. Evitar ambientes com excesso de ruídos para não interferir na comunicação. Na impossibilidade (como submersão na água) utilizar gestos e sinais táteis previamente combinados;
2) Formas de Apresentação e Execução da Tarefa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investir na demonstração e explicação do movimento conjuntamente; 2. Demonstrar a tarefa dentro do campo visual do aluno; 3. Escolher um aluno com tamanho e capacidade semelhante a do aluno em questão e pedir para servir como modelo na apresentação da tarefa; 4. Instruir o aluno, na fase de performance, somente com estímulos auditivos verbais para a execução dos movimentos, seja esportivo ou de ritmo musical; 5. Estimular a troca de informações entre os próprios alunos acerca da atividade a ser realizada; 6. Instruir os alunos com baixa visão que estejam próximos quando da demonstração de tarefas.
3) Procedimentos para o Ensino na Execução da Tarefa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adotar (quando possível) o método de ensino todo-parte-todo. Demonstrar primeiro a habilidade como um todo e depois partes dela e então ensinar a tarefa toda novamente; 2. Observar que a quantidade de informações oferecidas ao aluno deva estar ligada à sua capacidade de realizar um movimento; 3. Utilizar, durante um jogo, uma campanha, a palma da mão, um rádio portátil, entre outras coisas, para direcionar o campo visual (cada time pode usar um som diferente); 4. Implementar modificações na instrução, conforme a continuidade do aprendizado. Visar o incentivo na exploração do movimento. Exemplos: Você pode caminhar entre os obstáculos? Mostre-me outra maneira? Quais maneiras diferentes você tem para ir? Veja se você pode chegar até? Ou mostre-me o quanto você pode se mexer? 5. Distinguir os modelos oferecidos para as representações dos modelos concretos - exploração e percepção sensorial e para os adultos maquetes e plantas baixas em relevo para apresentar quadras esportivas e instalações de Educação Física; 6. Dar preferência para iniciantes, atividades em círculos, fileiras e colunas, até considerar que a relação corpo-espaco esteja com

Quadro 3 – Proposições de estratégias de ensino e recursos pedagógicos inferidas da literatura, identificadas na categoria Apresentação, execução e feedback da tarefa.

(Continuação)

<p>3) Procedimentos para o Ensino na Execução da Tarefa</p>	<p>domínio razoável;</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Iniciar a disposição da turma em formação de roda, de mãos dadas ou com a utilização de corda circular, principalmente para alunos e professores iniciantes; 8. Descrever uma corrida a partir das experiências motoras individuais. Informar a direção da corrida, as condições do meio e as características do movimento; 9. Ensinar aos alunos as possibilidades sensoriais de interação durante um jogo, como: usar a informação auditiva verbal, para conversar com seu parceiro; a auditiva sinalética, para acompanhar a bola (que possui guizo) e a tátil indireta para se localizar em quadra, já que esta possui marcações em relevo; 10. Propor, periodicamente, para crianças cegas o modelo de movimentos coativos, inicialmente ambos sentados, com a criança encaixada no colo e evoluir para posições que enfatizem contrastes tônico-musculares, e movimentos vigorosos com o tronco sobre o tronco do aluno e durante a locomoção de um percurso; 11. Explorar a percepção de cores (suaves e fortes), o tipo de clima e os comportamentos (meiguice, singeleza) podem ser relacionados ao tipo de música e ao andamento (rápido, acelerado e vibrante) oferecido para cada situação; 12. Antecipar verbalmente suas ações para não surpreender ou assustar o aluno. Caso seja necessário tocá-lo durante a explicação de um movimento ou qualquer outra circunstância, é importante avisá-lo para que esteja preparado; 13. Adaptar as regras da atividade para poder possibilitar a participação. Com pequenas modificações garantir a essência da modalidade esportiva; 14. Adaptar a técnica da habilidade para poder permitir a execução; 15. Categorizar as regras relacionadas com o jogo e as regras relacionadas com os jogadores; 16. Proporcionar, quando possível, que o aluno pratique a habilidade sobre as condições que realmente serão usadas, reduzindo a necessidade de ajustamentos posteriores; 17. Aplicar, em algumas situações, o método de ensino não diretivo – sem apresentação de modelos, imposição e demonstração – Isso intensifica oportunidades de vivências corporais, modificações nas expressões corporais, tornando-se mais disponíveis para vivências exploratórias e criativas. 18. Ensinar as habilidades, tarefas e jogos a partir de uma didática apropriada que favoreça a independência, de modo que, quando houver uma limitação óbvia à demonstração, além da voz de comando, o professor poderá utilizar a ajuda física (percepção tátil – levá-la a perceber o movimento realizado pelo professor por meio do toque) e se ainda a tarefa não for compreendida recorrer à percepção cinestésica, tocando o aluno e deixando que ele o toque; 19. Observar manobras de segurança durante a execução de deslocamentos. Verificar a posição, o ambiente e a direção do deslocamento 20. Administrar atividades que exijam a busca e a localização de locais, equipamentos, materiais ou pessoas, por meio da informação sonora com diversos níveis de intensidade para permitir a detecção
--------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 3 - Proposições de estratégias de ensino e recursos pedagógicos inferidas da literatura, identificadas na categoria Apresentação, execução e feedback da tarefa.

(Continuação)

3) Procedimentos para o Ensino na Execução da Tarefa	<p>e seleção do conteúdo relevante para navegação. As atividades devem ser solicitadas em ritmos lentos, rápidos, bruscos ou variáveis;</p> <p>21. Discutir com o aluno ou em grupo as situações de medo, tristeza, agressividade, inatenção e falta de motivação;</p> <p>22. Estimular, nas atividades manipulativas, que o aluno cego utilize ambas as mãos, a fim de favorecer sua ação conjunta e a capacidade de recolhimento de informações.</p>
4) Feedback	<p>1. Preparar os materiais com respostas auditivas (guizos presos aos alvos e bolas) para que possam ouvir ao interagir com eles;</p> <p>2. Recompensar e reconhecer as conquistas para que melhorem sua auto-estima e motivação, criar um sistema de recompensa que reconheça as conquistas, como quadro de avisos, jornais de alunos, anúncios, gestos e reconhecimento verbal;</p> <p>3. Proporcionar feedback com descrições precisas e sem ambigüidade – exemplo – segurar a raquete de 7 a 10 cm acima de seu ombro esquerdo;</p> <p>4. Registrar as habilidades que requeiram assistência física e informar para o aluno as partes do corpo que seriam tocadas ou manuseadas;</p> <p>5. Oferecer feedback tátil sem tirar o tempo do resto da aula.</p>

Quadro 3 - Proposições de estratégias de ensino e recursos pedagógicos inferidas da literatura, identificadas na categoria Apresentação, execução e feedback da tarefa.

Observa-se, nessa categoria, que os autores pesquisados apresentam cuidados e preocupações com o ensino e aprendizagem, voltados à utilização de estratégias de ensino sejam elas verbais, táteis ou cinestésicas, que alcancem, com eficiência e com prioridade na independência do aluno, a compreensão, execução e percepção do resultado de sua ação.

Os autores sugeriram, em suas publicações, diferentes formas e estratégias de comunicação com pessoas cegas ou com baixa visão, no entanto, é comum, entre eles, a idéia de que verbalizar é a primeira forma de comunicação, seguida pelo tato e pela cinestesia, o que compreende priorizar a independência (ALMEIDA; CONDE, 2002; AUXTER; PYFER, 2001; BARRAGA, 1986; CRAFT; LIEBERMAN, 2004; MAUERBERG-deCASTRO, 2004, 2005a e NABEIRO, 1999).

O que se pode esperar das formas de comunicação é que sejam eficientes para substituir a demonstração, quando uma solicitação para uma ação foi realizada. Portanto, a comunicação verbal deve ser clara, ritmada e emitida de uma distância que seja compreendida com toda a sua intensidade e sem ser confundida

com ruídos advindos do meio. Por sua vez, a comunicação tátil e cinestésica somente deverá ser preterida quando necessária ou no início de programas de intervenção, para possibilitar a total compreensão do movimento.

Minter, Hobson e Pring (1991) observaram que sem uma intervenção efetiva, que possibilite uma compreensão dos aspectos perceptivos, os cegos têm dificuldades em reconhecer expressões vocais que poderiam compensar a ausência de outras habilidades, como expressões faciais, gestos, postura do corpo, entre outras, durante as primeiras interações com o grupo.

Na concepção de Munster e Almeida (2006), apesar de alguns autores indicarem a informação cinestésica como método mais eficiente de ensino para deficientes visuais, deve-se considerar o uso com moderação para que os deficientes visuais não fiquem dependentes desse método de ensino. Segundo Craft e Lieberman (2004, p. 189), é preciso perguntar qual adaptação o aluno prefere, “por exemplo, como você gosta de correr? Com um guia? Com uma corda guia? Sozinho em uma pista bem demarcada?”.

A adaptação dos mecanismos de informação ofertadas às pessoas com deficiência visual deve considerar o desenvolvimento global e sua autonomia que fica dependente do nível de experiência do aluno e da atividade a ser explorada, assim como o nível de exigência solicitada (ALMEIDA, 1995; MUNSTER; ALMEIDA, 2006; OLIVEIRA FILHO, 2001 e ALMEIDA; CONDE, 2002).

Para Gallahue e Ozmun (2003), as interações entre as necessidades da tarefa, as características biológicas e as condições ambientais são implicações importantes para o desenvolvimento motor. Isto posto, significa que a quantidade e o aproveitamento de informações auditivas e táteis pressupõem a experiência motora do aluno, ou seja, quanto maior a experiência, menor a requisição de informações, sejam elas táteis ou auditivas.

Ao apresentar uma tarefa e orientar uma execução que exija deslocamentos vigorosos, como corridas, Almeida (1995, p. 91) relatou que o grupo por ele atendido, preferia atividades em quadras externas, na proporção em que as internas proporcionavam confusão na localização do som. Em decorrência desse pressuposto, pode-se perceber que é necessário adaptar as regras para os jogos como também para os jogadores, ou para as diversidades requeridas pelas

condições sensoriais dos jogadores, como ponderou Lieberman e Cowart (1996, p. 5) sobre a premente necessidade de “categorizar as regras tanto para o jogo como para os jogadores”.

Pelo exposto nessa categoria, pode-se considerar que o estilo de ensino escolhido é fator fundamental para motivação, aprendizagem, feedback e, finalmente, para o sucesso. Considerar as necessidades individuais por meio de um ensino individualizado é uma forma de garantir a aprendizagem.

No entanto, o ensino individualizado não é sempre possível, principalmente num ambiente inclusivo, em que se trabalha com uma diversidade de alunos e em número elevado. Todavia, é essencial ponderar que acertar o estilo de ensino, ou seja, a maneira como se apresenta o conteúdo, é trilhar para o sucesso da aprendizagem de todo o grupo.

Em detrimento da aprendizagem incidental, que diminui sua eficiência drasticamente na pessoa com comprometimento visual, Craft e Lieberman (2004) sugeriram que se ofereça diretamente uma quantidade maior de informações, explique o que está acontecendo em torno do meio circundante bem como o motivo dos acontecimentos.

Na concepção de Rich (2004), dentre os diferentes estilos de ensino, a escolha deve considerar o tempo de interação com o aluno ou com o grupo, a fim de decidir por estilos diretos, centrados no professor, ou indiretos, centrados no aluno. Para a pessoa cega ou com baixa visão, é necessário permitir a ela que desempenhe um papel ativo no processo de aprendizagem, solucione problemas, faça experimentações e autodescobertas.

Para Nabeiro (1999), o professor não pode ignorar o fato de que é necessário dar oportunidade para que as pessoas cegas ou com baixa visão possam expressar-se livremente e ir além, sem a necessidade de o professor prever ou quantificar. A autora sugeriu um modelo de ensino, ou ainda, um programa de atividades corporais não diretivas, que considerem as manifestações expressivas, criativas e livres dos alunos frente às aulas.

Independente da forma em que se solicita a execução das tarefas, é fundamental o feedback promovido pelo professor. Neste âmbito, Rich (2004) entendeu que as experiências de sucesso promovem uma relação positiva.

Conseqüentemente, oferecer um feedback positivo e elogios aumentam a autovalorização. O autor chamou a atenção para o uso de análises de tarefas e atividades adequadas, pois possibilitariam uma contribuição na percepção dos alunos quanto ao desenvolvimento de suas habilidades. É essencial reforçar o movimento positivamente, demonstrar fisicamente e verbalmente (CRAFT; LIEBERMAN, 2004, p. 184).

Craft e Lieberman (2004 p. 184) verificaram que as pessoas que ficaram cegas após vários anos de vida, geralmente não apresentam atrasos motores, portanto “precisam de feedback corretivo dos observadores para substituir a monitoração dos seus próprios movimentos, para que as habilidades, quando dominadas, sejam assimiladas”.

Os ambientes adequados e motivantes e o emprego de abordagens e modelos de ensino eficientes que facilitem a aprendizagem poderão garantir uma interação efetiva com os alunos, enquanto ganho de habilidades motoras e esportivas. Enfim, compreender as variáveis que influem na aprendizagem é percorrer um caminho mais curto e com menos erros na busca para atingir o potencial máximo do aluno, ou seja, “o caminho da liberdade” (RICH, 2004, p.87).

5.2.4 Procedimentos para o uso do colega tutor

Nesta categoria foram encontradas 11 literaturas, nacionais e internacionais, das quais destacam-se 12 diferentes proposições para intervenção (Quadro 4).

Essa categoria está dividida em três sub-categorias: 1) Treinamento do tutor (4 proposições); 2) Ajuda do tutor (5 proposições); e 3) Relevância da tutoria (3 proposições), como os pré-requisitos mais evidenciados pelos autores.

Essa categoria tem como finalidade apresentar ao professor as possibilidades de interação do colega tutor como agente facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa categoria foram enquadradas as estratégias de ensino para uso do colega tutor, sugestões para o guia vidente, propostas para o ensino de atividades físicas e implicações pedagógicas, encontradas na literatura, que pudessem demonstrar as formas de auxílio ao professor, por um colega tutor ou um auxiliar, durante as aulas, que colaborasse com a explicação, descrição e mobilidade das pessoas com deficiência visual, de modo a promover o andamento da aula em ritmo normal, sem a necessidade de interromper ou implementar muitas adaptações.

As proposições foram escritas no infinitivo e ordenadas seqüencialmente de acordo com as etapas de ensino: didática de abordagem, preparação e treinamento destas pessoas.

Categoria 4 – Procedimentos para o uso do Colega Tutor auxílio oferecido por parte de um colega ou pessoa que orienta ou ajuda no entendimento ou desempenho de uma atividade	
1) Treinamento do Tutor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Treinar um colega para ajudar nos comandos cinestésicos, auditivos, na mobilidade, aquisição de habilidades e no feedback; 2. Solicitar reunião com o aluno e seu tutor alguns minutos antes da aula, para apresentar os conceitos e movimentos que serão ensinados; 3. Atribuir a função de “narrador” de um evento a um colega que, de preferência, seja divertido de modo a possibilitar a participação, de deficientes visuais como espectadores; 4. Sugerir aos alunos, sem deficiências, maneiras simples de como realizar uma assistência informal, como ajudar a encontrar sua posição no campo, executar um movimento particular, dividir estratégias, ajudá-los a se posicionar no momento do jogo de modo a oferecer o mínimo entendimento sobre deficiência visual, habilidades visuais específicas dos estudantes que estão sendo incluídos, para que se encorajem a auxiliá-los durante as atividades físicas e esportivas e a oferecer feedback.
2) Ajuda do Tutor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular a independência a fim de possibilitar que façam as atividades sozinhos, sempre que possível. Portanto, devem ser encorajados a oferecer e aceitar reciprocamente ajuda dos colegas; 2. Indicar um tutor para realizar a atividade com o aluno quando for necessário garantir mais segurança a determinado aluno; 3. Ajudar nas posturas e expressão facial e para crianças o rolar, sentar, arrastar-se e andar; 4. Criar, para os alunos com baixa visão, situações em que se estimule cada vez mais a sua visão, só que sem auxílio sonoro; 5. Organizar as atividades para a pessoa cega, segundo sua rotina de vida diária.
3) Relevância da Tutoria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agrupar colegas-tutores com a mesma idade daqueles que serão auxiliados; 2. Trabalhar em conjunto, pais e professores, a fim de oferecer motivos para a pessoa com deficiência visual se movimentar e desenvolver habilidades motoras básicas; 3. Estimular a pessoa com deficiência visual a utilizar nas aulas as estratégias de adaptação que aprenderam.

Quadro 4 - Proposições de estratégias de ensino e recursos pedagógicos sugeridos e inferidos da literatura, identificadas na categoria procedimentos para o uso do colega tutor.

É evidente o progresso de alunos com deficiência em uma classe inclusiva de Educação Física ou em uma atividade física qualquer, quando se tem ajuda dos colegas e quando aceita e solicitada pelo mesmo. Geralmente são bem sucedidas as respostas das atividades que contam com o auxílio de colegas-tutores que aqui entende-se por aqueles alunos sem deficiência que auxiliam com ou sem treinamento os colegas com deficiência.

Oferecidas as oportunidades e adequadas às capacidades e às necessidades das pessoas com deficiência visual, seus resultados podem ser os mesmos de seus pares videntes (LIEBERMAN et al. 2000). Em muitas situações em que a pessoa cega tem auxílio, sente-se mais segura, principalmente frente aos novos desafios e aos mais complexos.

Com a ajuda de um colega tutor os alunos com deficiência visual podem receber maior número de instruções e feedback, o que garante um avanço do processo de ensino e aprendizagem (BLOCK; OBERWEISER e BAIN, 1995).

Autores como Block e Zeman (1996), Craft e Lieberman (2004), Houston-Wilson et al. (1997), Mauerberg-deCastro (2005b) e Nabeiro (1999), evidenciaram que a ajuda dos colegas tutores treinados é efetiva e aumenta a performance motora de alunos com deficiência. Portanto, é uma possibilidade econômica e que pode garantir o cumprimento total das metas estabelecidas pelo professor de Educação Física, em aulas regulares e em atividades físicas e esportivas.

O treinamento do colega-tutor deve compreender informações a respeito das limitações do colega, suas capacidades, as estratégias de ensino, com prevalência na instrução verbal, na assistência física e no feedback. Assim dar preferência por aquela instrução que dê maior autonomia e independência (HOUSTON-WILSON et al.1997).

Rich (2004) apresentou diferentes técnicas organizacionais e metodológicas para individualizar o ensino, como o ensino em equipe, ensino de apoio, ensino por colegas, ensino por pessoas de idades diferentes e aprendizagem independente. No ensino por colegas, Rich (2004, p. 99) compreendeu que se pode “adotar o ensino por colegas-tutores para diminuir a proporção entre alunos e professores”. O autor relatou programas, nos Estados Unidos, que empregaram colegas-tutores com idades diferentes. Destacou que esse método proporciona satisfação para os tutores e aumento do nível de aprendizagem dos alunos.

Por sua vez, Rich (2004) descreveu estudos que apresentavam experiências com colegas-tutores da mesma idade, que treinados para auxiliar alunos com deficiência de desenvolvimento, ocasionaram uma melhora na aprendizagem motora. Mauerberg-deCastro (2005a, p. 13) considerou que a tutoria não é uma relação unilateral, do aluno sem deficiência que ajuda a aprendizagem

do aluno com deficiência. “Esta relação pode ser invertida, pode vir emparelhada com pares exclusivamente com deficiências, pode vir entre pares de idades de contrastes”.

Com a necessidade de o professor de Educação Física refletir sobre os primeiros passos da atuação de um tutor num contexto inclusivo, Mauerberg-deCastro (2005a, p. 429) considerou que:

[...] o professor deve aproveitar o momento de socialização estabelecido naturalmente entre alunos com deficiência e tutores com um propósito construtivo. Sem diminuir o vínculo motivacional de ambas as partes, direcionar a percepção de ambos aprendizes para a meta da tarefa de momento. Por exemplo, ao mesmo tempo que um tutor aproveita a “curtição” de uma correria em um aquecimento junto com seu amigo ou o grupo, ele deve ser sensível para detectar elemento de segurança, de aproveitamento de todos na atividade, e proporcionar um contexto favorável de aprendizagem para ambas as partes. Ou seja, ele brinca, aprende e ensina.

O envolvimento de alunos com suas próprias experiências de aprendizagem e com a incorporação de novas habilidades significativas, para seus colegas, é fundamental para a criação de um ambiente menos restritivo com oportunidades para todos. Compreende-se, dos estudos de Mauerberg-deCastro (2005a), que a tutoria é tão importante para ambas as partes, que essa ajuda faz com que os alunos sem deficiência reflitam sobre a diversidade e o problema da discriminação. Stainback, S. e Stainback, W. (1999, p. 246) transcreveram a fala de um aluno que dizia que ajudar os colegas não era uma forma de ocupar seu tempo, mas um desafio e uma valiosa experiência, o qual declarou: “eu descobri que quando a gente ajuda outra pessoa, em geral acaba ajudando a gente mesmo”.

5.2.5 Recursos pedagógicos

Nesta categoria foram encontradas 21 literaturas, nacionais e internacionais, das quais destacam-se 35 diferentes proposições para intervenção (Quadro 5).

Essa categoria está dividida em três sub-categorias: 1) Sugestões para adaptação (20 proposições); 2) Prescrição de recursos próprios à etiologia (10 proposições) e 3) Resolução de problemas pelo aluno (5 proposições), como os pré-requisitos, mais evidenciados pelos autores.

O intuito desta categoria é apresentar materiais, equipamentos próprios e/ou adaptados, sugestões de como e quando utilizar, qual o tipo de material e/ou equipamento adequado segundo as limitações visuais de cada aluno decorrente da etiologia e como estes podem solucionar seus problemas a partir do uso de recursos pedagógicos, aqui entendidos como materiais e equipamentos adequados e/ou adaptados a cada situação e a cada aluno, bem como a forma pedagógica de fazer com que o uso destes propicie execução e orientação para as tarefas solicitadas.

(Continua)

Categoria 5 – Procedimentos para o uso de recursos pedagógicos	
Descrição de material e/ou equipamentos adequados e/ou adaptados para facilitar o desempenho de atividades físicas, esportivas, de lazer, e/ou para o desenvolvimento da independência nas atividades de vida diária de pessoas cegas ou com baixa visão	
1) Sugestões para a Adaptação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usar cones auditivos ou músicas para indicar o alvo, exemplo: colocar um rádio embaixo da cesta de basquete; 2. Fazer com que as bolas comuns se tornem percebidas auditivamente, cortando a bola, inserindo guizos e vedando-a novamente com um remendo próprio de bicicleta; 3. Fazer com que a marcação de gols seja percebida auditivamente, amarrando guizos à rede do gol. Quando um gol é marcado, todos ouvem o barulho; 4. Usar fitas adesivas para melhorar o contraste entre o equipamento (como o suporte e o sarrafo para o salto em altura e as extremidades da barra de equilíbrio) e o plano de fundo; 5. Utilizar bolas, colchões, marcações de campo e traves com cores brilhantes, que contrastem com o plano de fundo; 6. Fazer com que a iluminação do ginásio seja mais forte ou mais fraca para os alunos que tenham sensibilidade à claridade, ou tendam a se auto-estimular sob luz forte; 7. Utilizar cores contrastantes (sempre que possível) no caso de alunos com baixa visão, aumentar dimensões dos objetos; 8. Utilizar instrumentos sonoros (variar a intensidade do ruído) para construção do referencial do indivíduo, para locomoção, para habilidades esportivas, distâncias e direções de objetos e equipamentos e diferenciar bolas rolando e quicando, por exemplo, palmas, eletroeletrônicos, ruídos; 9. Localizar pontos de referência por meio de sons ou vozes; 10. Usar bolas eletrônicas com beepers para facilitar a localização ou sacos de grãos com guizos costurados dentro da bola, ou enrolar uma bola convencional com sacos plásticos ou papel celofane e fita crepe, tornando-a capaz de emitir som durante o rolamento, quando da impossibilidade de aquisição de uma bola com guizos; 11. Adaptar bolas pintadas de laranja ou amarelo para estimular a prática de atividades pelos alunos com baixa visão; 12. Adaptar bolas que sejam de esponja firme, para determinados jogos, de modo que a segurança seja garantida; 13. Programar o uso de cones coloridos ou brilhantes ou passar a fita para marcar e delimitar os espaços; 14. Apresentar materiais diversificados pode resultar em uma exigência diferenciada sobre a lógica interna do indivíduo, por exemplo, executar um chute com uma bola leve e pequena e com uma bola maior e mais pesada ou saltar sobre um trampolim de madeira de ginástica olímpica e saltar sobre um minitrampolim utilizado na mesma modalidade; 15. Produzir som, como pista para posicionamento, exatamente atrás ou à frente do aluno. Falar ao lado do aluno quando a intenção ou objetivo é de que ele se alinhe à frente de um equipamento ou objeto, ou ainda, quando se deseja que ele se locomova em direção a um local pré-determinado;

Quadro 5 - Proposições de recursos pedagógicos sugeridos e inferidas pela literatura, identificadas na categoria procedimentos para o uso de recursos pedagógicos.

(Continuação)

<p>1) Sugestões para a Adaptação</p>	<p>16. Substituir informações visuais por táteis ou auditivas por meio da adaptação do espaço físico como a demarcação de uma quadra com fita adesiva sobre um fio de barbante de forma a tornar as linhas em relevo perceptíveis ao tato;</p> <p>17. Posicionar colchonetes ou carpetes dispostos sobre o chão quando necessitar indicar percursos ou caminhos a serem seguidos ou durante exercícios em circuito;</p> <p>18. Implementar pistas estratégicas para a localização no espaço físico como, por exemplo, o futebol de salão que dispunhe de um chamador – pessoa encarregada de orientar a posição da trave ou bip-beisebol, que conta com dispositivo eletrônico que indica a posição de base dos jogadores;</p> <p>19. Estimular o desenvolvimento perceptivo motor – por meio de atividades lúdicas como jogo, brinquedo e brincadeira, por exemplo, os materiais lúdicos adaptados por Munster (1998) e Bruno (1993);</p> <p>20. Adaptar em ambientes naturais, para esportes ou trilhas, o uso de corrimões feitos com cordas ao longo do trecho mais acidentado, ou o uso de bóias e raias para delimitar o espaço e estabelecer áreas de segurança em atividades aquáticas.</p>
<p>2) Prescrição de Recursos Próprios à Etiologia</p>	<p>1. Utilizar para as pessoas com albinismo e glaucoma objetos com cores e luzes que não ofusquem;</p> <p>2. Prescrever a corda guia, como recursos para corridas, dependendo do nível da deficiência. Caso não utilize a corda guia, o corredor guia acompanhará o aluno ao lado dele ou à frente para lhe dar mais segurança;</p> <p>3. Não oferecer a um albino uma bola muito clara, em uma quadra clara, sob um dia também muito claro. Ou levar uma pessoa com cegueira noturna (hemeralopia) a explorar materiais escuros em locais de fraca luminosidade. Essas recomendações também cabem a pessoa com hipermetropia forte;</p> <p>4. Atentar para não oferecer: 1) atividades que exijam lançamentos distantes, em alvos estáticos que apresentem tamanho reduzido ou com pouco contraste; 2) materiais em movimento rápido na altura do rosto;</p> <p>5. Obter materiais ilustrativos em braille para aprender essa linguagem por meio de jogos que reforcem o seu aprendizado;</p> <p>6. Dispor de objetos com cores fortes, com contraste em relação ao ambiente, de modo a encorajar os alunos com baixa visão a usar o resíduo visual;</p> <p>7. Usar bolas amarelas quando jogar em campo aberto na grama, ou usar bolas azuis dentro do ginásio;</p> <p>8. Utilizar sons contínuos e intervalados em programas para crianças cegas e com dificuldade de aprendizagem;</p> <p>9. Dispor recursos materiais e equipamentos de acordo com as preferências e o campo visual dos alunos;</p> <p>10. Atentar para o tempo decorrido desde a perda da capacidade visual e a escolha dos materiais para a solicitação de arremessos precisos e a transposição de obstáculos, pois podem ser tarefas complexas para alunos que possuem distúrbios recentes de binocularidade. Neste caso recomenda-se que sejam utilizados blocos de espuma ou outros materiais que não ofereçam perigo em caso de queda. A medida que</p>

Quadro 5 - Proposições de recursos pedagógicos sugeridos e inferidas pela literatura, identificadas na categoria procedimentos para o uso de recursos pedagógicos.

(Continuação)

3) Resolução de problemas Pelo Aluno	a criança vai se adaptando à sua condição visual, deve-se aumentar o grau de dificuldade das atividades propostas;
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Permitir ao aluno com deficiência visual e baixa visão utilizar equipamentos especiais se for necessário para garantir seu sucesso; 2. Proporcionar experiências táteis e auditivas com objetos que façam o aluno sentir-se produtor do som ou do movimento: molas, bexigas, canudos, bolsa d'água, apitos etc. 3. Solicitar que explore simultaneamente a forma, o tamanho e os pequenos detalhes de um objeto ou material que o professor deverá informar e descrever quando entregar; 4. Oferecer uma simples caixa, cheia de bolas, para que o aluno tenha a oportunidade de seriar e classificar por tamanho, cor, textura, peso e fazer a relação no tempo e no espaço; 5. Utilizar objetos símbolos para indicação do ambiente.

Quadro 5 - Proposições de recursos pedagógicos sugeridos inferidas pela literatura, identificadas na categoria procedimentos para o uso de recursos pedagógicos

Os autores, nessa categoria, preocuparam-se em garantir que os recursos pedagógicos não sejam somente instrumentos para a execução de tarefas, mas um facilitador na orientação da pessoa cega ou com baixa visão, no meio em que está inserida, na locomoção, como estímulo às pessoas com resíduos visuais.

O cego necessita ser estimulado e motivado para obter experiências táteis, portanto, deverá aprender a manipular o que estiver ao seu alcance, ou ainda “o mundo que a rodeia será enriquecido se for permitido explorar e manejar objetos” (PIÑERO; QUERO; DÍAZ, 2003, p. 240). Nesse processo, os autores entenderam ser imprescindível mencionar o nome dos objetos apresentados aos alunos e fazer com que produzam som, concomitantemente ao momento em que aprendem a relacionar-se com eles.

O professor deve considerar que parte dos seus resultados serão alcançados mediante uma programação seqüencial de estímulos, padronizados ou não, deve levar em consideração que os recursos pedagógicos somente serão meios de estímulos à medida que programar cores e contrastes adequados, a distância e o tamanho do objeto, material, equipamento ou mesmo as referências do local que necessita fazer uso, de acordo com as limitações visuais de cada aluno. Para Munster e Almeida (2005), é fundamental observar a pessoa em diferentes

tarefas e contextos sociais, de modo a fazer ajustes necessários frente à situação em que se encontra.

Referente à visão funcional e ao alcance de objetos, Munster e Almeida (2005, p. 36) declararam:

Conhecendo a visão funcional de cada aluno, o professor de Educação Física pode identificar que tipo de estímulo (brilho, cores ou padrões de contraste) é mais eficiente em cada caso; determinar em que região do campo visual esse estímulo deverá ser apresentado; estipular a que distância o educando é capaz de identificar visualmente um objeto estático, ou uma bola em movimento, [...].

Turmas que tenham alunos com binocularidade, por exemplo, deve-se considerar que o aluno tem um distúrbio na capacidade de fusão da imagem proveniente de ambos os olhos em convergência ideal, o que proporciona a falta da noção de profundidade, o que torna afetada a percepção da relação entre os diferentes objetos e sua disposição no meio.

O que se espera do professor é que saiba utilizar o material adequadamente, na mesma atividade, para aqueles com resíduo visual e para os cegos. Uma bola, um pneu, um arco podem ter padrões de contrastes, serem brilhantes e com guizos, na intenção de atender as necessidades de ambos.

Mauerberg-deCastro (2005a, p. 290), ao escrever sobre a análise da atividade ou da tarefa, destacou que a “primeira regra é a definição do brinquedo e das atividades segundo sua utilidade motora, adaptativa e de significado terapêutico”. A autora afirmou que esse procedimento tem sido base para construção de materiais didáticos e de cunho reabilitacional.

Reconhecer, classificar, emparelhar e ordenar objetos com tamanhos diferenciados deve ser parte do programa de atividades de reconhecimento dos recursos pedagógicos a serem trabalhados, bem como forma de garantir a segurança do aluno ao saber com o quê irá trabalhar.

Bruno (1993), Lieberman e Cowart (1996) e Munster (2004) propuseram criações próprias e adaptadas de recursos pedagógicos para trabalharem estímulos visuais e táteis entre outros. Piñero, Quero e Díaz (2003) entenderam que as atividades de reconhecimento, exploração e emparelhamento de objetos do

cotidiano podem levar à compreensão de palavras como “diferente”, “grande”, “pequeno”, entre outras. Afinal, combinar textura, forma, som, cores, tamanhos diferenciados, passa a ser requisito, ao professor, quando da seleção do material para a preparação de sua aula.

Esta seção buscou organizar e enquadrar proposições que foram distribuídas em cinco diferentes categorias, as quais fazem parte da seqüência de preparação e adaptação de uma aula voltada a alunos cegos ou com baixa visão. Este material poderá servir ao professor como instrumento de informação e intervenção. A função deste rol de proposições é a de capacitar o professor a promover eficiência plena em termos de quantidade, variedade e qualidade do desempenho individual de cada aluno.

6 CONCLUSÃO

A partir de uma análise documental, o presente estudo deteve-se, como objeto de estudo, nas estratégias de ensino e nos recursos pedagógicos, adaptados à pessoa com deficiência visual, disponibilizados na literatura, para a intervenção do professor de Educação Física.

O desafio foi além da identificação de proposições de estratégias de ensino e recursos pedagógicos na literatura. Preocupou-se em organizar as proposições em categorias de análises, na intenção de oferecer um conteúdo composto de: 1) pré-requisitos a serem administrados pelo professor; 2) procedimentos para orientação e mobilidade do aluno; 3) formas de ensinar o aluno a executar a tarefa, oferta de feedback; 4) ajuda de colegas tutores e 5) procedimentos para utilização de recursos pedagógicos.

O foco das proposições apresentadas tem a pretensão de nortear a atuação do professor de Educação Física, por sua vez, tem como meta o desenvolvimento de um indivíduo que, apesar do comprometimento biológico, com a privação da visão, pode superar sua limitação na medida da atuação da prática pedagógica sobre seus sentidos remanescentes.

A ordenação das categorias, sub-categorias e suas proposições, fez-se em um arranjo com base na preparação e ação do professor para com seus alunos cegos ou com baixa visão. Este formato compõe um instrumento que corroborará em âmbitos diferenciados como: material para formação de acadêmicos, para professores de instituições, professores de esportes adaptados, bem como para uso diário de professores que atuam com essa clientela exclusiva ou em meio à inclusão.

Essa formatação poderá garantir que o professor: a) compreenda sua ação em meio às necessidades individuais dos alunos; b) conheça as características e capacidades motoras dos grupos e de cada aluno; c) realize um planejamento adequado; d) determine o nível inicial de intervenção; e) preveja as estratégias de ensino e os recursos necessários no preparo das aulas; f) avalie e ofereça feedback frente a cada ação e g) considere o meio ambiente em que a atividade será oferecida e as adequações que se fazem necessárias.

Como síntese dos desdobramentos das representações gráficas e tabulares, das categorias e sub-categorias, pôde-se inferir que há aspectos menos favorecidos pelas publicações, dada as poucas proposições encontradas, bem como os autores mais representativos em cada uma delas e a preferência de estudos publicados por estes.

Com esta tabulação, notou-se que há, na literatura, uma preocupação elevada no quesito forma correta da intervenção do professor de Educação Física frente às mudanças atitudinais em cada grupo de intervenção, conseqüentemente, fazem inserções de proposições geradas ou adaptadas, segundo a estruturação na ação e relação entre o professor e o aluno. No entanto, entre os autores encontrados as preocupações são semelhantes, o que concebe a repetição de proposições.

O que representa carência ao se tratar de estratégias de ensino e recursos pedagógicos, tange a falta de descrição de estudos de caso, ou seja, de ocorrências da relação professor/aluno e como a situação problema foi resolvida no ato da aula, seja quanto à estratégia ou ao recurso.

Segue-se a ausência dos estudos relacionados ao: 1) reconhecimento e exploração do ambiente nas proposições de segurança, mapa mental, orientação e percepção espacial e memória motora; 2) Apresentação, execução e feedback da tarefa nas proposições de estratégias de comunicação, formas de apresentação e execução da tarefa e de feedback; 3) procedimentos para o uso do colega tutor nas proposições de treinamento do tutor, ajuda do tutor e na relevância da tutoria e 4) nos procedimentos para o uso de recursos pedagógicos na proposição de resolução de problemas pelo aluno.

São pontos que devem ser posteriormente tratados em forma de pesquisa participativa, ou ainda, aquela na qual o professor possa reconhecer proposições a partir de seu envolvimento nas ações corporais por meio das experimentações de tarefas e problemas propostos com os mais diferentes métodos de ensino.

REFERÊNCIAS

ADAMS, R. C. et al. *Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico*. 3. ed. São Paulo: Manole, 1985. 461p.

ALMEIDA, J. J. G. de. *Estratégias para a aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais*. 1995. 102 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. ; OLIVEIRA FILHO, C. W. A iniciação e o acompanhamento do atleta deficiente visual. In: CIDADE, R. E. A. (Org.). *Temas em educação física adaptada*. Curitiba: Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada. SOBAMA. 2001. p. 81-85.

_____. ; CONDE, A. J. M. Metodologia aplicada ao deficiente visual. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, *Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada.*, 2002. p. 123-161.

ANJOS, D. R. dos. Goalball: um esporte idealizado para cegos. In: FREITAS, P. S. de (Org.). *Educação física e esporte para deficientes*. Uberlândia: UFU; Brasília, DF: Ministério do Esporte e Turismo, Instituto Nacional do Desenvolvimento do Desporto, 2000. p. 109-130.

ATKINSON, R. Cuidados no relacionamento com pessoas cegas. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant. Índice de Artigos. Disponível em: <[http\\ ibcnet.org.br](http://ibcnet.org.br)> Acesso em: 10 ago. 2006.

AUXTER, D.; PYFER, J.; HUETTIG, C. *Principles and methods of adapted physical education and recreation*. 9th ed. New York: Mc Graw-Hill, 2001. 718 p.

BARRAGA, N. C. Sensory perceptual development. In: SCHOLL, G. T. (Ed.) *Foundation of education for blind an visually handicapped children and youth: theory and practice*. New York: American foundation for blind, 1986. chapter 5, p. 83-98.

BATISTA, C. G. Intervenção na deficiência visual: variáveis orgânicas e ambientais. In: SIMPÓSIO "O psicólogo no Processo Saúde-Doença", na REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 27. 1997, Ribeirão Preto, SP. *Anais...* USP, 997.

BELIVEAU, M.; RUTBERG, J. Orienting the visually impaired child to the recreation setting. In: KELLY, J. D. (Ed.). *Recreation programming for visually impaired children and youth*. New York: American Foundation for the blind, 1981. p. 33-62

BLOCK, M. E. *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*. 2th ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 2000. 397 p.

_____. ; OBERWEISER, B.; BAIN, M. Using classwide peer tutoring to facilitate inclusion of students with disabilities in regular physical education. *Physical Educator*, v. 52, p. 45-56, 1995.

_____. ; ZEMAN, R. Including students with disabilities in regular physical education: effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*. V. 13, p. 38-49, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação Fundamental. Secretaria de educação especial. Brasília, *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. 1999. 62 p.

BRUNO, M. M. G. *Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos*. 2005. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, Marília, 2005.

_____. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. 2. ed. Campo Grande : Plus, 1993. 144p.

BUENO, G. A. *Teste de eficiência de um manual para treino de orientação e mobilidade de cegos*. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

BUENO, S. T. Motricidade e deficiência visual. In: MARTIN, M. B. ; BUENO, S. T. (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos, 2003. p. 145-154.

_____. ; RESA, J. A. Z. *Educacion física para niños y niñas com necesidades educativas especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1995.

CAIADO, K. R. M. Cegueira: concepções de aprendizagem e de ensino reveladas em artigos publicados na revista Benjamin Constant. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, n. 2, p. 223-232, jul-dez, 2002.

CARTER, M. J.; KELLY, J. D. Recreation programming for visually impaired children. In: KELLY, J. D. (Ed.). *Recreation programming for visually impaired children and youth*. New York: American Foundation for the Blind, 1981. p. 63-79.

CAVALCANTE, A. M. M. Iluminando os caminhos da pré-escola. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 10, p. 3-6, set.1998.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. de. *Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. 124 p.

COÍN, M. R. ENRÍQUEZ, M. I. R. Orientação, mobilidade e habilidades da vida diária. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos, 2003. p. 249-262.

CONDE, A. M. A pessoa portadora de deficiência visual, seu corpo, seu movimento e seu mundo. In: BRASIL. Secretaria de Educação e Desporto, *Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Brasília, 1994. p.75-87.

CORN, A. L. Low vision and visual efficiency. In: SCHOLL, G. T. (Ed.) *Foundation of education for blind and visually handicapped children and youth: theory and practice*. New York: American Foundation for Blind, 1986. p. 99-109.

CRAFT, D. H.; LIEBERMAN, L. Deficiência visual e surdez. In: WINNICK, J. P. *Educação física e esportes adaptados*. Barueri: Manole, 2004. p. 181-206.

_____. Physical education. In: SCHOLL, G. T. (Ed.). *Foundation of education for blind and visually handicapped children and youth: theory and practice*. New York: American Foundation for Blind, 1985. chapter 21, p. 396-403.

CRUICKSHANK, W.; JOHNSON, G. O. *A educação da criança e do jovem excepcional*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1982.

DAVIS; BURTON, Ecological task analysis: translating movement behaviour theory into practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v.8, n.12, p. 154-177, 1992.

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

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças e adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

GANDARA, M. *A expressão corporal do deficiente visual*. Campinas: Editora da Unicamp; Brasília: MEC, Secretaria dos Desportos. 1992. 56p.

GIVE IT A GO: including people with disability in sport and physical activity. Edição revisada. (first published 1995). Australian sports. Commission. Canberra, Austrália: Pirie Printers Pty Limited, 2001.

GODOY, V. F. *Educação física escolar e o aluno com deficiência visual: inclusão ou ilusão?* 2003. 54 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Educação Física) – Bauru, Universidade Estadual paulista, Faculdade de Educação Física, 2003.

_____. et al. O professor de educação física adaptada nas instituições para pessoas com deficiências na cidade de Bauru: um retrato após dez anos. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Rio Claro, v. 10, n.1, p. 21-28, dez. 2005.

HILL, E.; PONDER, P. *Orientation and mobility: techniques*. New York: American Foundation for the blind, 1976.

HILL, E. W. Orientation and mobility. In: SCHOOL, G. T. (Ed.) *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth*. New York: American Foudation for The Blind, 1986. p. 315 -340.

HOUSTON-WILSON, C. et al The effect of peer tutor on motor performance in integrates physical education classes. *Adapted Physical Education Quarterly*. v. 14, 1997, p. 298-313.

LIEBERMAN, L. J. *Strategies for inclusion: a handbook for physical Educators*. New Zealand: Human Kinetics, 2002. 254 p.

_____. Visual Impairments. In: WINNICK, J. P. (Ed.). *Adapted physical education an sport*. 4th ed. New York: State University of New York, College at Brackport: Human Kinetics, 2005a. p. 205-220.

_____. Deafness and deafblindness. In: WINNICK, J. P. (Ed.). *Adapted physical education an sport*. 4th ed. New York: State University of New York, College at Brackport: Human Kinetics, 2005b. p. 220-234.

_____. ; COWART, J. F. *Games for people with sensory impairments: strategies for including individuals of all ages*. Brackport: Human Kinetics, 1996. 145 p.

_____. et al. Peer tutors' effects on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterl*, v. 17, p. 20-39, 2000.

LIMA, P. A. *A produção de estratégias de locomoção e de orientação espacial: um estudo com universitários cegos*. 2002. 188 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002

_____. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006. 176 p.

LOWENFELD, B. *The visually handicapped children in school*. New York: John Day, 1973.

MACIEL, S. F. *Manual de orientação e mobilidade: subsídios para o ensino das técnicas de locomotilidade do deficiente visual*. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação, 1988.

MANZINI, E. J. *Participação em aulas de educação física: o que alunos com deficiência visual e física relatam*. São Luiz, 2002. p. 81-85. (*Coleção Revista Prata da Casa – ed. Especial*).

MARTÍN, M. B.; RAMÍREZ, F. R. Visão subnormal. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Livraria Santos, 2003. p. 27-44

MARTINEZ, I. ; GRAYSON, D. Introduction to visual impairment: the process of seeing and its relationship to the provision of recreation services In: KELLEY, J. D. (Ed.) *Recreation programming for visually impaired children and youth*. American foundation for the Blind, New York, 1981. p. 15-32.

MAUERBERG-DECASTRO, E. et al. Atividade física para todos. 2000. Disponível em http://www.rc.unesp.br/ib/e_fisica/abertura.htm , 2000. Acesso em: 20 jan. 2006.

_____. Atividade motora adaptada para crianças com atraso no desenvolvimento: a ação pedagógica segundo a abordagem dos sistemas dinâmicos. In: RODRIGUES, D. *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 105 -117.

_____. *Atividade física adaptada*. Ribeirão Preto: Tecmed, 2005a. 555 p.

_____. et al. Orientação Espacial em adultos com deficiência visual: efeitos de um treinamento de navegação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 194-210, 2004.

_____. Tutores: a inclusão parceira. *Revista Adapta*, Rio Claro, v. 1, n. 1 p. 9 -16, 2005b.

MELO, J. P. de O ensino da educação física para deficientes visuais. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 117-131, maio 2004.

MELO, H. F. R. *Deficiência visual: lições práticas de orientação e mobilidade*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1991. 158 p.

MCLETCHIE, B. A. B.; RIGGIO, M. Competências para professores de alunos com surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *Do sentido, pelos sentidos, para os sentidos*. Nierói: Intertexto, 2002. p. 145-166.

MENESCAL, A. A criança portadora de deficiência visual usando seu corpo e descobrindo o mundo. In: BRASIL. Ministério do Esporte e Turismo. *Lazer, atividade física e esporte para portadores de deficiência*. Brasília: SESI-DN, 2001. p. 135-176.

MINTER, M. E.; HOBSON, R. P.; PRING, L. Recognition of vocally expressed emotion by congenitally blind children. *Journal of Visual Impairment & blindness*, v. 85, n. 2, p. 411- 415, 1991.

MOSQUERA, C. *Educação física para deficientes visuais*. Rio de Janeiro: Sprint, 2000. 104 p.

MUNSTER, M. de A. V. *Esportes na natureza e deficiência visual: uma abordagem pedagógica*. 2004. 309 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas. 2004

_____. *Estimulação perceptivo-motora em crianças portadoras de deficiência visual: proposta de utilização de material pedagógico*. 1998. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física , Universidade Estadual de Campinas ,Campinas. 1998.

_____. ; ALMEIDA, J. G. de . Atividade física e deficiência visual. In: GORBATTI, M. G. ; COSTA, R. F. da (Org.). *Atividade física adaptada*. Barueri: Manole, 2005. p. 28-76.

_____. ; _____. Esportes na natureza: possibilidades para o deficiente visual. In: CIDADE, R. E. (Org.). *Temas em Educação Física Adaptada*. Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada. SOBAMA, Curitiba: 2001. p. 20-26

_____. ; _____. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. In: RODRIGUES, D. *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 81-91.

NABEIRO, M. A pessoa com deficiência visual e o movimento: um novo olhar, uma nova prática. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Rio Claro, v. 4, n. 4, p. 40-42, out. 1999.

_____. ; ANTUNES, R. de C. F. de S.; AMIRALIAN, M. L. T. M. Trabalho corporal para alunos com deficiência visual e suas manifestações. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: UEL, 2001. p. 287-292.

OLIVEIRA FILHO, C. W. de. Atividade físico-esportiva para pessoas cegas e com baixa visão. In: DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. (Org.). *Atividade física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 23-32.

_____. et al. As relações do jogo e o desenvolvimento motor na pessoa com deficiência visual. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 27, n. 2, jan. 2006.

PALMA, L. E.; CARVALHO, S. A comunicação nas aulas de educação física: Um estudo com portadores de deficiência. *Revista Kínesis*, n. 25, p. 229 – 258, 2001.

PEDRINELLI, V. J. Curso de extensão universitária em educação física adaptada: a criança portadora de dm, dv, df, da e a prática de atividade física. São Paulo, E.E.F.U.S.P, 1991. *Apostila*.

_____. Educação física adaptada: conceituação e terminologia. In: _____. *Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: MEC-SEDES: SESI-DN, 1994. p. 7-10.

_____. ; VERENGUER, R. de C. G. Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. da (Org.). *Atividade física adaptada*. Barueri: Manole, 2005. p. 1-27.

_____. Por uma vida ativa: a deficiência em questão. In: RODRIGUES, D. *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 215-227.

_____. Possibilidades na diferença: o processo de inclusão de todos nós. IN: *Revista Integração*, Brasília, p. 31-34, 2002. Edição Especial.

PIÑERO, D. M. C.; QUERO, F. O.; DIAZ, F. R. O sistema Braille. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Livraria Santos, 2003. p. 249-262.

PORTO, E. T. R. A pessoa portadora de deficiência e as áreas de conhecimento no curso de educação física da UNIMEP. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Rio Claro, v. 6, n. 1, p. 19-26, dez. 2001.

REID, G. Preparação profissional em atividade física adaptada: perspectivas norte-americanas. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 1-4, dez. 2000.

RICH, S. M. Estratégias de Instrução na educação física adaptada. In: WINNICK, J. P. *Educação física e esportes adaptados*. Barueri: Manole, 2004. p. 85-104.

ROCHA, H.; RIBEIRO-GONÇALVES, E. (Coord) *Ensaio sobre a problemática da cegueira: prevenção-recuperação-reabilitação*. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: _____. *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 39-47.

RUIZ, M. C. P. et al. Diagnóstico e avaliação do funcionamento visual. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Livraria Santos, 2003. p.45–65.

SANT'ANA, E. J. et al. Bauru e a educação física adaptada. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, 5., 1994, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 1994.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *O deficiente visual na classe comum*. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1987. 55 p.

SEABRA JUNIOR, M. O. *Proposta de avaliação motora para portadores de deficiência visual em coordenação, equilíbrio e orientação espacial*. 1995, 137 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas. 1995.

SHERRIL, C. *Adapted physical activity, recreation and sport*. crossdisciplinary and lifespan. 5th ed. texas: Mc Graw-Hill, 1998. 696 p.

_____. *Adapted physical education and recreation: a multidisciplinary approach*. 3th. ed. Dubuque: Wm. C. Brown Publishers, 1986.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999, 451 p.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. ; _____. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984. 655 p.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, 400 p.

TORRES, I.; CORN, A. L. Quando houver crianças deficientes da visão em sua sala de aula: sugestões para professores. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 9, p. 3-12, jun. 1998.

WINNICK, J. P. Introdução à educação física e esportes adaptados. In: _____. *educação física e esportes adaptados*. Barueri: Manole, 2004. p. 3-20.

**APÊNDICE A - Levantamento bibliográfico das
proposições e validação das categorias para
intervenção em atividade física adaptada para alunos
cegos ou com baixa visão**

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
<p>1) PRÉ- REQUISITOS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS À SEREM ADQUIRIDAS (ATITUDE E CONHECIMENTO DO PROFESSOR) PARA INGRESSO DE ALUNOS CEGOS OU COM BAIXA VISÃO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA OU ATIVIDADES ESPORTIVAS</p>		
<p>Give it a go (2001, p. 156;157)</p>	<p>Discutir estratégias gerais e requerimentos para a criança com deficiência visual, com seus professores, pais e/ou assistentes antes de começar um programa de educação física.</p> <p>Converse claramente e normalmente não tem razão para aumentar sua voz.</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p> <p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões</p>
<p>Craft e Lieberman (2004, p.190); Lieberman (2005, p.213) Give it a go (2001, p. 157)</p>	<p>Os acontecimentos que parecem ser comuns e cotidianos talvez precisem ser explicados. Narre os jogos para que os alunos possam entender o que os outros estão fazendo.</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p>
<p>Craft (1986, p.401)</p>	<p>Adaptar o ambiente, incluindo o local o espaço e o equipamento. Por exemplo: marcas no chão, traves contrastantes, bolhas brilhantes, jogar voleibol com bolas de praia.</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p>
<p>Gandara (1992, p.35) Cavalcante (1998, p.4) Atkinson (2006, p.1-2) São Paulo (1987, p.19) Bruno (1993, p.129)</p>	<p>O estímulo à aprendizagem pode se dar pela percepção tátil, cheiro e som de modo a despertar a curiosidade (som da água, cheiro do refeitório).</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p>
<p>Craft e Lieberman (2004, p. 189); Lieberman (2005, p.212)</p>	<p>Se o professor estiver interessado em lecionar para todos os alunos, incluindo os que possuem deficiência visual, se fizer modificações no ensino a fim de se adaptar às diversas necessidades de todos os seus alunos – sem alarde -, os alunos de classe imitarão essa atitude e estarão mais propensos a aceitar pessoas com deficiência visual ou outras diferenças.</p> <p>Incentive a participação dos alunos nas atividades físicas – respeite as opiniões, os receios, crie um ambiente que eles possam se sentir seguros.</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p> <p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p>

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
<p>Craft e Lieberman (2004, p.190); Lieberman (2005, p.214)</p>	<p>A aprendizagem incidental (a informação que não é ensinada diretamente mas observada no ambiente circundante) pouco ocorre, porém é necessário que as informações sejam detalhadas, ou seja, informar os participantes da aula sobre o que está ocorrendo e o motivo dos acontecimentos.</p>	<p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo () Sugestões..</p>
<p>Craft e Lieberman (2004, p.191); Lieberman (2005, p.215) Craft (1986, p.401) Give it a go (2001, p. 156)</p>	<p>Avalie cada atividade para verificar que tipos de comandos são necessários, e qual a forma de realçá-los. A cor, o contraste e a iluminação são importantes.</p> <p>Pergunte aos alunos como é possível melhorar a visão deles. Ou qual modificação é melhor para ele.</p>	<p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo () Sugestões..</p> <p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo () Sugestões..</p>
<p>Lieberman e Cowart (1996, p.7)</p>	<p>Definir a área do jogo com corda, colchões, paredes, espartadrapo, sobre a área delimitada, pode auxiliar qualquer tipo de jogo.</p>	<p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo () Sugestões..</p>
<p>Lieberman e Cowart (1996, p.17)</p>	<p>Inicie com inúmeras formas de assistência para que uma delas tenha sucesso.</p>	<p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo () Sugestões..</p>
<p>Torres e Corn (1998, p.4) Menescal (1994, p.91) Menescal (2001, p.147) São Paulo (1987, p.19) Melo (1988, p.7-17) Atkinson (2006, p.1) Give it a go (2001, p.157)</p>	<p>Apresente o aluno como outra criança qualquer ; use palavras como ver e olhar como parte do vocabulário; Inclua o aluno em todas as atividades dando oportunidades de liderança; ofereça sugestões de materiais, equipamentos, métodos ou dispositivos especiais para facilitar a integração do aluno em aula.</p>	<p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo () Sugestões..</p>
<p>Torres e Corn (1998, p.5) Cavalcante (1998, p.4) Munster e Almeida (2005, p.59) Brasil (1999, p.46)</p>	<p>Crianças totalmente cegas ou com visão subnormal grave podem exibir certos maneirismos, como pôr os dedos nos olhos, balanço, movimentos rítmicos adicionais, inclinação de cabeça e produção de sons impróprios. Encoraje a boa postura.</p>	<p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo () Sugestões..</p>
<p>Menescal (1994, p.91) Menescal (2001, p.147) Pedrinelli (2002, p.33)</p>	<p>E absolutamente necessário saber o nome dos alunos. Isto assume um papel importantíssimo na segurança do aluno, eles não responderão as questões de gesticulação, Ei ! você aí! Pare! Vem aqui !.</p>	<p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo () Sugestões..</p>

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
<p>Anjos(2000, p.126) Torres e Corn (1998, p.4) Sherrill (1986, p.592) Sherrill (1998, p.676) Munster e Almeida (2005, p.62) Adams et al. (1985, p. 174) Munster (2004, p. 33) Give it a go (2001, p.157)</p>		
<p>Menescal (1994, p.91) Menescal (2001, p.147) Mauerberg-deCastro (2005, p. 357). Munster e Almeida (2005, p.62) Munster (2004, p.33)</p>	<p>Tratando-se de instituição especializada na formação de turmas de educação física, é altamente indicada a mesclagem entre alunos cegos e de visão reduzida, quando da distribuição e posicionamento dos alunos pelo espaço físico, tendo em vista o aumento considerável das possibilidades de exercícios em duplas ou grupos, altamente eficazes e indicados, mesmo em turmas regulares onde se tenha somente um ou poucos alunos com deficiência visual.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
<p>Menescal (1994, p.91) Menescal (2001, p.147) Mauerberg-deCastro (2005, p. 357).</p>	<p>Procure evitar ambientes profundamente ricos em estímulos sonoros. Lembre-se da importância das pistas sonoras e da voz de comando. Alerta o aluno sobre qualquer impropriedade no seu vestuário.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões.. () Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
<p>Menescal (1994, p.91) Menescal (2001, p.148) Oliveira Filho(2003, p.26) Melo (1988, p.11) Anjos (2000, p.126) Torres e Corn (1998, p.5) Atkinson (2006, p.1) Give it a go (2001, p.157)</p>	<p>Não saia de uma conversa com seu aluno cego sem avisar de sua saída, tampouco chegue a um grupo de alunos cegos sem comunicar sua chegada.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
<p>Menesal (1994, p.92) Menesal (2001, p.148) Cidade e Freitas (2002, p.74) Atkinson (2006, p.1-2)</p>	<p>Não demonstre excesso de proteção. Não Generalize predicados ou defeitos de um deficiente visual a todos os outros.</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p>
<p>Menesal (1994, p.92) Menesal (2001, p.150)</p>	<p>O professor de educação física deve buscar informações relativas à anamnese médica, social, familiar, psicológica e acadêmica de seu aluno com deficiência visual. Essas informações lhe darão parâmetros básicos para sua intervenção, contudo não poderão limitá-lo através da formação de um prognóstico final.</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p>
<p>Block (2000, p.212)</p>	<p>Conferir com o time colaborativo (Terapia ocupacional, fisioterapia fonoaudiologia, psicologia, pedagogia, oftalmologista, ortoptista, entre outros) a deficiência visual e a visão residual e outras possíveis deficiências, que cada aluno possa ter e específicas considerações e contra-indicações, por exemplo; impedimentos de boladas na cabeça e combates por conseqüências do descolamento de retina.</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p>
<p>Block (2000, p.213)</p>	<p>O aluno deverá saber quem é o aluno que está ao seu lado durante um atividade sentada. Ao trocar de posições, o aluno sem deficiência, que está próximo, deverá se apresentar ao mesmo.</p> <p>Tenha um tradutor especialista em visão, para lhe entregar anotações de concepções cognitivas, como a regra do jogo, a estratégia, tudo em braille.</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p> <p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p>
<p>Menesal (1994, p.92) Menesal (2001, p.149) Cidade e Freitas (2002, p.28)</p>	<p>O aluno de visão reduzida com patologia de deslocamento de retina não deverá ser submetido a exercícios nos quais haja possibilidade de traumatismo na cabeça. Há uma grande incidência de problemas neurológicos, com crises convulsivas em alunos com deficiência visual. É necessário atentar para os aspectos de segurança durante a natação.</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p>
<p>Mauerberg-deCastro (2005, p.271;272)</p>	<p>A escolha das estratégias de ensino está na organização das tarefas, no ambiente e no formato adotado das instruções. Estações de aprendizagem facilitam a otimização do tempo de participação de todos e permitem uma quantidade de repetições que, em outras formas de organização, não são possíveis (exemplo: circuitos).</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões</p>

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
Oliveira Filho (2003, p.26)	A performance da acuidade visual é fundamental para se saber até que distância as informações visuais são relevantes e a partir de onde os outros sistemas de informação passam a ser os principais.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Almeida e Oliveira Filho (2001, p.84)	Um jogador de futebol de salão, iniciante, solicitará o apoio de um número de informações, maiores e mais intensas em contrapartida a um jogador experiente. A modalidade Goalball, vivenciada por jogadores de alto rendimento, solicita um número maior de informações auditivas e táteis do que nas provas da modalidade atletismo, também vivenciada no nível de alto rendimento.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Gandara (1992, p. 31) Telford & Sawrey (1978, p.368-373) Telford & Sawrey (1984, 467-477)	O deficiente congênito desconhece todas as possibilidades gestuais, portanto deve-se utilizar a percepção tátil e o estímulo verbal como meio para introduzi-lo no mundo do movimento.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Cavalcante (1998, p.5) Telford & Sawrey (1978, p.387) Telford & Sawrey (1984, 467-477)	Devo aprender desde cedo a experimentar o melhor ângulo para enxergar as coisas. Talvez necessite inclinar a cabeça, aproximar objetos ou afastá-los, para ampliar o meu campo visual.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
McIetchie e Riggio (2002, p. 145-160) Corn (1986, p.139-144) Sherrill (1998, p.682)	No caso de encontrar pessoas surdas cegas, essas requerem um ensino com técnicas altamente especializada e personalizada. Com a grave necessidade de comunicação os professores devem ter competências adicionais especializadas para poder oferecer oportunidades educacionais com qualidade. Devem ser consultados os procedimentos denominados como competências, essas descritas em forma de conhecimento e habilidade, são elas: identidade pessoal, relacionamento e auto-estima; desenvolvimento de conceitos; comunicação; audição e visão; orientação e mobilidade; ambiente e materiais e conhecimento profissional.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Munster e Almeida (2005, p.72-73) Munster e Almeida (2001, p. 25) Menesal (2001, p. 135-176) Sherrill (1986, p.586-587)	Conforme a etiologia apresentada e/ou condições associadas, devem ser evitados determinados tipos de exercícios e atividades físicas. Alunos com baixa visão e propensão a deslocamento de retina devem evitar exercícios que haja possibilidade de traumatismos na região da cabeça, tais como o futebol, as lutas	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
Sherrill (1998, p.673-674) Martinez e Grayson (1981, p.21-32) Block (2000, p.212)	e outras modalidades que envolvam impacto. Estende-se aos alunos que possuem glaucoma. Observa-se a contra indicação de atividades como o mergulho subaquático (devido às mudanças bruscas de pressão) e o uso concomitante de colírios. Em atividades como pescaria, montanhismo e outros esportes praticados em ambientes naturais, recomenda-se o uso de óculos de proteção para evitar perfurações do globo ocular por anzóis ou galhos de árvores.	
Munster (2004, p. 59-72)	Para a prática de esportes na natureza é necessário uma aproximação do corpo com a natureza por meio de um programa de aprendizado sequencial proposto por Cornel (1997) apud Munster (2004). O programa deve cumprir quatro estágios: Despertar o entusiasmo(motivação); Concentrar a atenção (receptividade); Dirigir a experiência (absorção); Compartilhar a inspiração (reflexão). Cada estágio descrito por Munster (2004) sugere jogos apropriados.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Munster (2004, p. 54 - 234)	A metodologia de ensino para preparar e possibilitar a participação de pessoas com deficiência visual em esportes na natureza pode ser baseada na conjugação de elementos fundamentais: jogos cooperativos, jogos de sensibilização à natureza e educativos relacionados aos aspectos técnicos de cada uma das modalidades.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Craft (1986, p. 401)	Selecionar atividade que não requer modificações	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Sherrill (1998, p.678)	A área de jogo deve ser bastante silenciosa para facilitar o uso do som bem como deve ter bastante luz para aumentar o uso da visão residual.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Sherrill (1986, p. 588) Sherrill (1998, p.679)	Deve-se estimular e treinar a aquisição de percepção auditiva, para uso em locomoção e esportes, utilizando propostas de desenvolvimento de competências para discriminação de sons. (Ex: proposta de Sherrill, 1986; 1998)	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Sherril (1998, p.679)	Para escolha do material e do recurso didático o professor deve considerar o estágio de desenvolvimento cognitivo.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
Torres e Corn (1998, p.7) Brasil (1999, p.45)	Viseiras de sol e outras proteções – Crianças que tem fotofobia (sensibilidade à luz) podem precisar controlar a entrada de luz e o brilho ao seu redor. Sente um aluno com as costas para a janela, numa posição que eliminará reflexos do quadro negro ou outras superfícies lisas. Fazer a criança usar chapéu também pode ajudar a diminuir o clarão e o desconforto visual.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
Give it a go (2001, p. 157)	Estimulações orais e táteis são importantes modelos de comunicação, portanto devem fazer parte dos programas de educação física. Para condição de Deficiência Visual congênita a habilidade motora difere-se bastante em relação aos seus pares videntes.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
Block (2000, p.213)	Ensine regras, posições e estratégias de jogos, mesmo daqueles em que não possam participar, para que os alunos possam associar ao ouvir jogos escolares e profissionais.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
Almeida (1995, p.91)	Cuide para que o limite da quadra não ofereça perigo, tais como valetas ou muretas. Recomendamos que ao final da quadra (cimento), tenha início, num mesmo nível, grama (mínimo de 1,0 metro).	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
Almeida (1995, p.144)	Possibilitar Ginástica artística a pessoa com deficiência visual tem suas restrições no que tange a algumas deficiências oftalmológicas, pois a prática intensa do apoio invertido poderá implicar em um aumento desnecessário da pressão ocular.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
Torres e Corn (1998, p.12) Rocha e Ribeiro-Gonçalves (1987, p.212)	Crianças que são cegas ou portadoras de visão subnormal desde o nascimento ou primeiros anos de vida devem ser ensinadas sobre os conceitos de corpo-imagem e espaço. Por exemplo podem precisar dos conceitos acima, abaixo, próximos a, em relação a si mesmo e aos outros. Alunos mais velhos podem ter dificuldades de entender conceitos de rotação e translação. Estimular a formulação do autoconceito, tornando-se engajado e com boa percepção de si mesmo.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
<p>Rocha e Ribeiro-Gonçalves (1987, p.215)</p> <p>Oliveira Filho (2003, p.27;29) Sherrill (1986, p.588-590) Hill (1986, p.315-339) Carter e Kelley (1981, p.63) Bruno (1993, p.127) Coín e Enriquez (2003, p. 250-256)</p>	<p>As crianças com deficiência visual deverão ser orientadas de tal forma a se tornar natural nos gestos, na expressão fisionômica, na postura, na aparência e na mímica. Como ele não tem modelos visuais a copiar, deverá ser ensinado através de descrições orais, do tato, etc..., conforme o momento exigido.</p> <p>O professor que trabalha com essa população deve vivenciar situações onde ele experiente as condições que seus alunos enfrentam no cotidiano e dentro das aulas, como tipo de informação sobre os movimentos e as descrições dos ambientes.</p>	<p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo Sugestões..</p> <p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
2) RECONHECENDO E EXPLORANDO O AMBIENTE		
<p>Craft e Lieberman (2004, p.190); Lieberman (2005, p.213) Pedrinelli (2002, p.33) Munster e Almeida (2005, p.66-67) Carter e Kelley (1981, p.63) Block (2000, p.213)</p>	<p>No início do ano apresente ao aluno os campos de jogo, ginásios e equipamentos para aumentar sua independência e sensação de segurança.</p>	<p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
<p>Craft e Lieberman (2004, p.190); Lieberman (2005, p.213) Melo (1991, p.37) Atkinson (2006, p.1-2) Martinez e Grayson (1981, p.21-32) Beliveau e Rutberg (1981, p.44-51) Munster 2004, p.36)</p>	<p>Deixe que as pessoas dêem uma volta e toquem em tudo, quantas vezes for preciso, para criar um mapa mental que lhes permitirá locomover-se de forma confiante pela área.</p>	<p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
<p>Menescal (1994, p.91,92) Menescal (2001, p.146) Oliveira Filho (2003, p.28) Melo (1991, p.37)</p>	<p>Ao aluno cego deve ser dado o tempo necessário ao completo reconhecimento do ambiente de aula. Propicie ao aluno experimentação física, formação do conceito ambiental e desenvolvimento do mapa mental, por meio do reconhecimento das áreas, implementos e materiais à serem utilizados nas aulas</p>	<p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo Sugestões..</p>

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
<p>Anjos (2000, p.125) Telford & Sawrey (1978, p.368-373) Telford & Sawrey (1984, 467-477) Mosquera (2000, p.59-60) Munster e Almeida (2005, p.66) Adams et al. (1985, p.175) Carter e Kelley (1981, p.63) Beiveau e Rutberg (1981, p.44-51) Melo (1991, p.38) Almeida e Oliveira Filho (2001, p.84) Anjos (2000, p.126) Torres e Corn (1998, p.5) Carter e Kelley (1981, p.63)</p>	<p>de educação física.</p> <p>A movimentação através do ambiente requer não só a compreensão do corpo e conceitos básicos espaciais, como também uma avaliação do que existe no ambiente e como este pode ser dominado.</p> <p>Proporcionar experiências sensório-motoras integradas para exploração do meio físico, utilizando os sentidos tátil-cinestésico, visual, auditivo, olfativo e gustativo (propostas de atividades sensórias motoras)</p> <p>Para treinamento da distância e direção. A pessoa cega faz uso da memória motora. É um sentido de direção e distância, uma espécie de memória muscular. Percebe que o seu destino se encontra a uma determinada distância, em função do tempo e do movimento.</p> <p>Explorar os objetos com mãos, pés, corpo, descobrindo sua textura e consistência</p> <p>Subir em caixas, cadeiras, mesa, banco, escadas, descobrindo as diferenças de altura, largura, profundidade etc...</p> <p>Vivenciar relações espaciais com o corpo: entrar e sair de caixas, pneus, tubos de cima para baixo, de baixo para cima, nomeando posições.</p>	<p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo Sugestões..</p> <p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo Sugestões..</p> <p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo Sugestões..</p> <p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo Sugestões.</p> <p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo Sugestões</p> <p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo Sugestões</p>
<p>Bruno (1993, p.123) Piñero, Quero e Díaz (2003, p. 198-203; 241-243)</p> <p>Telford e Sawrey (1976, p.374) Telford & Sawrey (1984, 467-477)</p> <p>Bruno (1993, p.123-125)</p>		

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
	<p>Para o desenvolvimento da percepção espacial o aluno deve orientar-se em relação aos colegas: colocar-se de frente do colega na fila, às costas, ao lado. Colocar-se em pé, sentado, abaixado. O corpo deve tocar no do outro. Primeiro em par. Depois entre dois colegas</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões</p>
<p>Mauerberg-deCastro (2005, p.147) Mauerberg-deCastro et al. (2004, p.7) Maciel (1988, p. 13-66) Cavalcante (1998, p.4) Munster e Almeida (2005, p.67) Munster (2004, p.36)</p>	<p>Cuidados e controle devem ser feitos nas situações ambientais em que objetos no meio do caminho devem ser previamente informados para o participante ajustar estratégias de ultrapassagem durante deslocamentos.</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões</p>
<p>Craft e Lieberman (2004, p.190); Lieberman (2005, p.213) Beliveau e Rutberg (1981, p. 47 e 50) Torres e Corn (1998, p.6) Sherrill (1986, p. 589)</p>	<p>A Criança pode precisar de ajuda para juntar as partes e formar um todo. Deixe-a sentir todo o conjunto do playground, espaço do ginásio e o trampolim. Que ela forme pontos de referência do local.</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p>
<p>Bruno (1993, p.127)</p>	<p>Utilizar brinquedos como pré-bengala (carrinho, raquete de tênis adaptados, como os descritos por Bruno 1993) para localizar obstáculos.</p> <p>Utilizar gangorra, trepa-trepa, balanço – vai/vem verbalizando ações como para cima e para baixo, para um lado para outro etc..</p> <p>A imitação é mais difícil. Conduza fisicamente as crianças ao longo do movimento, em vez de mostrá-lo a elas.</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões.. <input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões.. <input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p>
<p>Craft e Lieberman (2004, p.190); Lieberman (2005, p.213) Anjos (2000, p.126) Craft e Lieberman (2004, p.190;191); Lieberman (2005, p.213) Torres e Corn (1998, p.6) Cavalcante (1998, p.4) Sherrill (1986, p. 588-590)</p>	<p>Identifique juntamente com os alunos, os pontos de referência que podem ajudá-los a se orientar sozinhos. Por exemplo colchões fixados nas paredes do fundo do ginásio, em contraste com o revestimento das paredes laterais. (bebedouros, janelas, escadarias, vestiários)</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p>

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
<p>Sherrill (1998, p.678-680) Adams et al. (1985, p.175) Hill (1986, p.315-339) Munster (2004, p.36) Craft e Lieberman (2004, p.191); Lieberman (2005, p.213) Melo (1991, p.37-38) Hill (1986, p.315-339) Craft (1986, p. 399) Give it a go (2001, p.157) Block (2000, p.213) Mauenberg-deCastro (2005, p.147) Mauenberg-deCastro et al. (2004, p.7) Maciel (1988, p. 13-66) Cavalcante (1998, p.4) Munster e Almeida (2005, p.67) Munster (2004, p.36)</p>	<p>Deixe os equipamentos sempre na mesma posição. Se for necessário mudar algo de lugar, avise os alunos com antecedência e os oriente outra vez.</p>	<p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
<p>Menescal (1994, p.91) Menescal (2001, p.146) Melo (1991, p.38) Seabra Junior (1995, p. 25) Lima (2002, p.100-119) São Paulo (1987, p.20) Martinez e Grayson (1981, p.21-32) Beiveau e Rutberg (1981, p.44-51)</p>	<p>Uso de pistas ambientais: o vento entrando por uma porta ou janela, uma fonte sonora localizada em um ponto constante, um odor característico, a posição do sol, a textura de solos e paredes, espessura, altura, sensações térmicas. Essencial a orientação e locomoção bem como a formação do mapa mental do ambiente físico.</p>	<p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
<p>Menescal (1994, p.92) Telford & Sawrey (1978, p.374-375) Telford & Sawrey (1984,p. 467-477) Lima (2002, p.100-119) Martinez e Grayson (1981, p.21-32)</p>	<p>Não julgue que seu aluno cego conte passos para localizar objetos ou portas. Ele utiliza a memória cinestésica. (memória motora)</p>	<p>() Concorde () Concorde parcialmente () Discordo Sugestões..</p>

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
<p>Menescal (1994, p.92) Menescal (2001, p.148) Pedrinelli (2002, p.33) Melo (1991, p.19-34) Torres e Corn (1998, p.6) Maciel (1988, p.13-66) Atkinson (2006, p.1-2) Hill e Ponder (1976, p. 12-23) Mosquera (2000, p. 57-68) Sherrill (1986, p.589) Sherrill (1998, p.679-680) São Paulo (1987, p. 21-29) Hill (1986, p.315-339) Beiveau e Rutberg (1981, p.51-58) Coín e Enríquez (2003, p. 250-256) Give it a go (2001, p. 157) Lieberman e Cowart (1996, p.16-17)</p>	<p>Conduza o seu aluno cego oferecendo-lhe o braço. Ele o segurará acima do cotovelo e caminhará meio passo atrás de você. (utilização do guia vidente). Ensine as técnicas de Orientação e Mobilidade e de posicionamentos do professor e dos alunos como guia vidente visando proporcionar maior independência.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
<p>Melo (1994, p.19-34) Anjos (2000, p. 124) Maciel (1988, p.13 -66) Hill e Ponder (1976, p. 27-34) São Paulo (1987, p. 21-29) Hill (1986, p.315-339) Beiveau e Rutberg (1981, p.51-58) Coín e Enríquez (2003, p. 250-256)</p>	<p>O professor deverá informar procedimentos básicos ao seu aluno, como: utilização dos meios de proteção superior (mão à frente e altura do rosto) e inferior (mão à frente e altura do abdômen); executar a tomada de posição ou direção para iniciar sua locomoção; saber como comportar-se ao subir e descer escadas; possibilitar ao aluno o conhecimento das técnicas de deslocamento em ambientes internos e as situações de cumprimento, sentar-se e comunicar-se.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
<p>Munster e Almeida (2005, p.67-68) Cidade e Freitas (2002, p.28) Maciel (1988, 13-66) Cavalcante (1998, p.4) Telford & Sawrey (1978, p.368-373)</p>	<p>Assegurar-se que o aluno esteja familiarizado com o espaço físico, percursos, inclinações do terreno, e diferenças de piso (cimento, grama, areia) Aos locais que cercam o espaço físico da atividade como os acessos de chegada e saída, vestiários, bebedouros, arquibancadas etc. Faz-se necessário perceber que o local de trabalho, não se resume apenas ao local de atuação direta, reservado</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
<p>Telford & Sawrey (1984, 467-477) São Paulo (1987, p. 21-29) Hill (1986, p.315-339) Beiveau e Rutberg (1981, p.51-58) Bruno (1993, p.127) Munster (2004, p.37) Coín e Enriquez (2003, p. 250-256) Almeida (1995, p.91)</p>	<p>para o desenvolvimento motor do aluno, ou seja, uma vez que o aluno com deficiência visual tem como pontos de referência também a informação auditiva, é importante que ele tenha uma dimensão do espaço de “influência indireta” em que irá atuar. Como a presença de arquibancada pois o barulho inesperado não mais surpreenderia o aluno. Em consonância com a compreensão e adaptação dos espaços, deve-se incluir também a assimilação dos locais que antecedem ou sucedem o espaço onde será desenvolvida a atividade:</p>	
<p>Oliveira Filho (2003, p.27;29)</p>	<p>O corredor guia poderá ser um agente facilitador para o aluno cego ou com baixa visão, já que o acompanhara em seu deslocamento, proporcionando-lhe confiança. Para o aluno cego, ele é fundamental, pois sem ele o trabalho se torna restrito a pequenos deslocamentos de, no máximo 100 metros.</p>	<p>() Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..</p>
<p>Melo (1991, p.39) Seabra (1995, p. 120) Lima (2002, p.100-119) Hill (1986, p.315-339) Carter e Kelley (1981, p.63) Bruno (1993, p.125)</p>	<p>É importante estabelecer uma posição definida no ambiente para determinar um ponto de partida e uma linha reta de direção até o ponto pretendido. Em ambientes desconhecidos o D.v. deve tomar preferencialmente pontos fixos de referência, como portas, paredes ou janelas, e alinhar ombros e/ou calcanhares contra elas.</p>	<p>() Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..</p>
<p>Munster (2004, p.37, 38, 39)</p>	<p>Os ambientes naturais onde são desenvolvidas as diferentes modalidades de esportes na natureza são naturalmente ricos em estímulos e informações que favoreçam a orientação espacial, tais como diferenças no tipo de solo (gramado, terra, pedregulho, areia), o som da água nas corredeiras, o barulho do vento na copa das árvores etc. Para a prática do <i>rafting</i> (modalidade de esporte na natureza) a observação da funcionalidade e campo visual predominantemente numa pessoa com baixa visão, pode ser determinante para definir o posicionamento da mesma no bote inflável, para facilitar seu desempenho durante a ação de remar.</p>	<p>() Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..</p>

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
	O tempo decorrido desde a perda da capacidade visual leva a pessoa a apresentar maior insegurança em seu deslocamento, como por exemplo a caminhada em uma trilha traz maiores dificuldades aqueles com perdas visuais recentes. .	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
3) APRESENTAÇÃO EXECUÇÃO E FEEDBACK DA TAREFA		
	Use o modo de comunicação preferida pela criança;	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
Craft e Lieberman (2004, p.191); Lieberman (2005, p.214)	Caso a criança não entenda a explicação, repita de forma diferente;	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
	Se a criança tiver aproveitamento visual, demonstre para melhor compreensão;	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
Munster (2004, p.35) Craft e Lieberman (2004, p.191); Lieberman (2005, p.214)	Não descartar a realização do movimento durante a explicação do mesmo. (auditiva verbal)	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
	Faça a demonstração dentro do campo visual do aluno	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
Craft e Lieberman (2004, p.191); Lieberman (2005, p.214)	Escolha alguém com tamanho e capacidade semelhantes aos da criança e peça para essa pessoa servir como modelo.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
	Adote o método de ensino todo-parte-todo quando possível. Demonstre primeiro a habilidade como um todo e depois as partes dela (baseado na análise de tarefa) e então, ensine a tarefa toda novamente.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
Oliveira Filho (2003, p.26)	A quantidade de informações oferecidas ao aluno deve estar ligada à sua	<input type="checkbox"/> Concordo

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
Mauerberg-deCastro (2005, p.147) Cidade e Freitas (2002, p.73) Almeida e Oliveira Filho (2001, p.84)	capacidade de realizar um movimento.	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Lieberman e Cowart (1996, p.7)	No jogo utilizar uma campainha, a palma da mão, um rádio portátil e outras coisas para direcionar o campo visual (cada time pode utilizar um som diferente).	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Lieberman e Cowart (1996, p. 5)	O professor poderá fazer modificações na instrução para incentivar a exploração do movimento (exemplo: Você pode ir através? Mostre-me outra maneira?, quais as maneiras diferentes você tem para ir?, Veja se você pode chegar até?, ou Mostre-me o quanto você pode se mexer?) são desafios que vão do simples ao complexo dependendo da capacidade de cada criança. Essa estratégia é implementada através da continuidade do aprendizado de cada aluno.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Munster e Almeida (2005, p.62)	Inicialmente ou até que os alunos possuam um razoável domínio na relação corpo-espaço, é aconselhável trabalhar em círculo, fileiras ou colunas.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Menesal (1994, p.91;92;93) Menesal (2001, p.147)	A formação em roda, de mãos dadas ou com a utilização de uma corda circular é muito adequada e fácil de ser alcançada.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Menesal (1994, p.91-93) Menesal (2001, p.147) Cavalcante (1998, p.4) Telford & Sawrey (1978, p.368-373) Telford & Sawrey (1984, p. 467-477) Mosquera (2000, p.59,61) Munster e Almeida (2005, p.63) Brasil (1999, p.46) Carter e Kelley (1981, p.63) Munster (2004, p.33) Lieberman e Cowart (1996, p.17) Cidade e Freitas (2002, p.28)	Na pré-escola até aproximadamente os oito anos de idade a criança cega não tem a possibilidade de abstrair do modelo para o real. Sua aprendizagem deve ser a mais concreta possível. Depois dessa idade o professor de educação física poderá utilizar-se de maquetes e plantas baixas em relevo para apresentar aos alunos modelos de quadras desportivas e instalações de educação física. A verbalização é a principal arma do professor de cegos. Uma voz de comando clara e tranqüila facilita em muito a percepção do comando solicitado.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
	É importante que toda instrução seja verbalizada, dando oportunidade para que o	<input type="checkbox"/> Concordo

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
Sherrill (1986, p.592) Sherril (1998, p.676) Brasil (1999, p.46)	aluno com deficiência visual entenda a proposta.	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Torres e Corn (1998, p.8) Cavalcante (1998, p.4)	Deixe que a criança DV fique por perto ou ao lado de uma demonstração. Deixe a criança participar de uma demonstração e manusear os materiais utilizados. (tamanho natural ou miniaturas)	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Oliveira Filho (2003, p.26) Almeida e Oliveira Filho (2001, p.84) Munster e Almeida (2005, p.66) Munster (2004, p.35)	A descrição de gestos pelos professores deverá atingir a capacidade de percepção dos alunos e ajudar na construção dos seus esquemas motores. Ao descrever uma corrida, com elevação de joelho, é fundamental considerar o nível de experiências motoras do aluno, informando a direção da corrida, as condições do meio e as características do movimento. Poderão ser oferecidas mais ou menos informações auditivas e/ou táteis. Quanto maior forem suas experiências, maior e melhor será o domínio das informações. O aluno ou jogador terá que utilizar da informação auditiva verbal, para conversar com seu parceiro de equipe, a auditiva sinalética, para acompanhar a bola (que possui guizo) e a tátil indireta para se localizar em quadra, já que essa possui marcações em relevo.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Rich (2004, p. 99)	Não é preciso que as modificações afetem todos os aspectos de uma atividade; elas devem se limitar a suprir as necessidades individuais.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Mauerberg-deCastro (2005, p.146) Bruno (1993, p.128)	Uma opção no trabalho com crianças cegas é o modelo de movimentos coativos. O professor atua em um tipo de movimento simbiótico a partir do encaixe da criança no colo dele (costas apoiadas no peito do professor; inicialmente ambos podem ficar sentados). Em Seguida o trabalho pode evoluir para outras posições inclusive enfatizando contrastes tônico-musculares do professor sobre o corpo do aluno. Movimentos vigorosos com o tronco sobre o tronco do aluno, durante a locomoção por um percurso.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
<p>Almeida e Conde (2002, p. 156) Almeida e Oliveira Filho (2001, p.84). Munster e Almeida (2005, p. 64-66) Adams et al. (1985, p.175-176)</p>	<p>É preciso que o professor/instrutor explique e detalhe (auditiva verbal) comentando melhor os exercícios a serem executados e também toque o aluno e solicite ao mesmo que toque o professor/instrutor (tátil direta) durante a execução do exercício, para sua melhor interpretação na fase de aprendizagem. Para complementar o modelo de informações táteis e auditivas no desenvolvimento de estratégias esportivas pode-se utilizar a Auditiva Sinalética ou seja – qualquer sinalização não verbal, incluindo a vocal. Exemplo: sobre o deslocamento do corpo para defender uma bola em função do barulho da mesma. E a instrução por meio da Tátil Indireta ou seja o aluno recebe do meio, sinais que interpreta. Exemplo: a percepção sobre as marcações do espaço que compõem a quadra de goalball.</p> <p>Na fase performance, bastaria o professor/instrutor comentar (auditiva verbal) o exercício para que o aluno viesse a executá-lo e praticá-lo.</p> <p>Nas atividades de ritmo musical a aprendizagem se dá pela percepção tátil e , após a percepção do movimento, utiliza-se somente os estímulos verbais para execução dos movimentos.</p> <p>A percepção de cores (suaves e fortes) clima e comportamentos (meiguice, singeleza) podem ser relacionados ao tipo de musica e ao andamento (rápido acelerado e vibrante) oferecido para cada situação. Pré-requisito para manifestações das expressões.</p> <p>O professor deve procurar antecipar verbalmente suas ações para não surpreender ou assustar o aluno. Caso seja necessário toca-lo durante a explicação de um movimento ou em qualquer outra circunstância, é importante avisá-lo para que o aluno esteja prevenido.</p> <p>A troca de informações entre os próprios alunos acerca da atividade a ser desenvolvida pode ser uma alternativa interessante, pois muitas vezes eles são capazes de explicar o exercício com mais simplicidade e clareza que o professor.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p> <p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p> <p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p> <p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p> <p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
<p>Gandara (1992, p.31;35)</p> <p>Munster e Almeida (2005, p.62) Munster (2004, p.33) Bruno (1993, p.128)</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p> <p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p> <p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p> <p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p> <p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p> <p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
<p>Munster (2004, p.35-38)</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
	Deve-se evitar ambientes com excesso de ruídos para não interferir na comunicação. Desse modo em atividades como <i>canyoning</i> e o mergulho subaquático, a comunicação pode ser dificultada pelo barulho da água ou pela condição de submersão na água, respectivamente. Recomenda-se a utilização de gestos e sinais táteis previamente estabelecidos, para facilitar a comunicação com a pessoa cega ou com baixa visão.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
Craft (1986, p.401)	Adaptar as regras da atividade para possibilitar a participação. Com pequenas modificações garantir a essência da modalidade esportiva.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
Craft (1986, p. 401)	Adaptar a técnica da habilidade para permitir a execução.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
Lieberman e Craft (2004, p.190); Lieberman (2005, p.213)	O feedback é necessário porque a criança nem sempre sabe como está se saindo. Diga às crianças que elas arremessaram a bola ou, melhor ainda, prenda guizos ao alvo para que as crianças possam ouvir quando acertarem nele.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
Lieberman e Craft (2004, p.190); Lieberman (2005, p.213) Cavalcante (1998, p.5)	Recompense, reconheça as conquistas para que melhorem sua auto-estima e motivação, crie um sistema de recompensa que reconheça as conquistas como quadro de avisos, jornais de alunos, anúncios.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
Lieberman e Craft (2004, p.191); Lieberman (2005, p.214) Craft (1986, p.401) Sherrill (1986, p. 588) Block (2000, p.214)	Proporcione feedback com descrições precisas e sem ambigüidade. Uma instrução como segure a raquete de 7 a 10 cm acima de seu ombro esquerdo propicia mais feedback do que “segure a raquete desse jeito”.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
Craft e Lieberman (2004, p.191); Lieberman (2005, p.214 - 215)	Avisar e preste assistência física ao aluno através do movimento. Registre as habilidades que requerem assistência física, inclusive a magnitude da assistência e em que parte do corpo ela é necessária. Haja vista a necessidade de se explicar judicialmente onde e por que tocou no aluno. Diminua a assistência física tão logo possível.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Sugestões..
Lieberman e Cowart (1996, p.5)	As regras podem ser categorizadas como regras relacionadas com o jogo ou	<input type="checkbox"/> Concorde

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
	regras relacionadas com os jogadores.	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Lieberman e Cowart (1996, p.17)	Quando possível faça com que o aluno pratique a habilidade sobre as condições que realmente será usada, reduzindo a necessidade de ajustamentos posteriormente.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Nabeiro, Antunes e Amiralian (2001, p.291)	O método de ensino não diretivo e sem apresentação de modelos, diferente da imposição e da demonstração, cria oportunidades de vivências corporais livres, com movimentos corporais próprios dos alunos. É possível verificar uma modificação nas expressões corporais, que se tornam mais livres, ficando mais disponíveis para as vivências exploratórias e criativas.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Craft e Lieberman (2004, p.191); Lieberman (2005, p.214) Anjos (2000, p.125) Adams et al. (1985, p. 174-175) Craft (1986, p.401)	Deixe o aluno sentir, através do tato, um colega ou o instrutor executando uma habilidade ou movimento que antes tinha sido difícil de aprender. Repetindo até que garanta a compreensão. Para melhorar a compreensão combine o processo tátil com outros métodos de ensino.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões.. <input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Menescal (1994, p.91) Menescal (2001, p.147) Telford & Sawrey (1978, p.368-373) Telford & Sawrey (1984, 467-477) Munster e Almeida (2005, p.64) Munster (2004, p.34-35) Craft (1986, p.401) Block (2000, p.214)	Existindo uma limitação óbvia à demonstração, além da voz de comando, o professor poderá utilizar a ajuda física (percepção tátil – leva-la a perceber o movimento realizado pelo professor por meio do toque) e se ainda a tarefa não for compreendida deve-se recorrer à percepção cinestésica, tocando no seu aluno e deixando que ele o toque. Comentário – <i>Embora essa última seja citada, por alguns autores, como a mais indicada, ela deve ser usada somente quando preferida, considerando a possibilidade de dependência desse recurso.</i>	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Torres e Corn (1998, p.5) Munster e Almeida (2005, p.62)	Com relação ao elogio e à disciplina, as mesmas regras se aplicam ao DV. Porém um sorriso de aprovação ou encorajamento não funciona com um aluno DV: um gesto como um tapinha nas costas ou no ombro, e ainda, um reconhecimento verbal são mais eficientes.	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
<p>Mauerberg-deCastro (2005, p.147) Mauerberg-deCastro et al. (2004, p.7) Maciel (1988, p. 13-66) Cavalcante (1998, p.4) Munster e Almeida (2005, p.67) Munster (2004, p.36)</p>	<p>Manobras de segurança devem ser feitas considerando ambiente, posições e direção do deslocamento do participante durante a realização das diferentes tarefas.</p> <p>A informação sonora com diversos níveis de intensidade permite a detecção e seleção do conteúdo relevante para a navegação. As atividades devem ser realizadas em ritmos lentos, rápido, bruscos ou variáveis.</p> <p>Devem ser discutidas com o aluno ou em grupo as situações de medo, tristeza, agressividade, inatenção, falta de motivação.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p> <p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p> <p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
<p>Munster e Almeida (2005, p.63) Munster (2004, p.33)</p>	<p>Antes de julgar o aluno, o professor deve procurar avaliar o seu próprio desempenho, questionando-se constantemente: será que fui claro em minha explicação? Será que as condições ambientais e materiais estão apropriadas? Estou transmitindo o nível de segurança adequado para a atividade? Muitas vezes, as dificuldades no processo ensino – aprendizagem parte de quem ensina, complicando a tarefa do aprendiz.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
<p>Piñero, Quero e Díaz (2003, p.241)</p>	<p>Em todas as atividades manipulativas, a criança cega deve utilizar ambas as mãos, a fim de favorecer sua ação conjunta e, portanto, a capacidade tátil de recolhimento de informação.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
<p>Craft (1986, p.401)</p>	<p>Para pessoas com baixa visão, a posição que ele se encontra é que vai definir se ele verá a demonstração ou se é necessário tocá-lo.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
<p>Block (2000, p. 214)</p>	<p>Dar feedback tátil sem tirar o tempo do resto da sala.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
4) PROCEDIMENTO PARA O COLEGA TUTOR		
<p>Craft e Lieberman (2004, p.187;190); Lieberman (2005, p.213)</p>	<p>Um colega treinado como tutor pode ajudar a oferecer comandos cinestésicos, auditivos, na mobilidade, aquisição de habilidades e no feedback.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
Craft e Lieberman (2004, p.190); Lieberman (2005, p.213)	Reuna-se com o aluno e seu tutor alguns minutos antes da aula, para apresentar ao aluno os conceitos e movimentos que serão ensinados no dia.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Rich (2004, p.100); Mauerberg-deCastro (2005, p.272; 427)	Os programas de ensino empregam alunos sem deficiências, de idades diferentes (ensino médio) para trabalharem com alunos pequenos em educação física adaptada. Estudos têm mostrado que colegas-tutores da mesma idade têm ocasionado melhora na aprendizagem motora.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Craft e Lieberman (2004, p.191); Lieberman (2005, p.214)	Inclua os alunos com deficiências visuais como espectadores dos eventos, atribuindo a função de “narrador” a um colega, para que esse descreva a ação aos espectadores. Escolha um narrador engraçado, para que o evento seja agradável.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Torres e Corn (1998, p.5) Atkinson (2006, p.1)	Para estimular a independência da criança deixe que ela faça as coisas sozinha, sempre que possível. Portanto, deve ser encorajada a oferecer e aceitar reciprocamente ajuda dos outros.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Block (2000, p.212; 213)	Quando não estiver muito seguro sobre o quanto está protegendo seu aluno da atividade, indique um tutor para fazer a atividade com ele. Sugerir aos alunos sem deficiências simples maneiras de como realizar uma assistência informal como ajudar a encontrar sua posição no campo, executar um movimento particular, dividir estratégias, ajuda-los a se posicionar na momento do jogo. Prepare os colegas de sala sem deficiência oferecendo mínimo entendimento sobre deficiência visual, habilidades visuais específicas dos estudantes que estão sendo incluídos para que se encorajem a auxiliá-los durante a educação física.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões.. <input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões.. <input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
Lieberman e Craft (2004, p.190); Lieberman (2005, p.213)	<p>As crianças mais jovens, com deficiência visual, precisam de mais incentivo para se movimentar. Habilidades Filogenéticas fundamentais – por exemplo – engatinhar, sentar-se, levantar-se etc. São mais difíceis de aprender devido à privação dos sentidos.</p> <p>Pais especialistas e professores devem trabalhar em conjunto a fim de dar à criança um motivo para se movimentar e desenvolver habilidades motoras básicas como sentar-se arrastar-se, rolar e andar.</p>	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões.. <input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Oliveira Filho (2003, p.26; 27;28)	<p>A capacidade visual é um elemento que pode ser desenvolvido não só através da maturação biológica, mas do treinamento específico, que pode trazer melhor utilização daquele resíduo visual. Durante a atividade física, a acuidade visual apresenta queda na capacidade de percepção, e o aluno que já tem baixa acuidade visual, sofre uma queda dessa capacidade.</p>	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Oliveira Filho (2003, p.26; 27;28) Cavalcante (1998, p.5)	<p>Num primeiro momento, o processo de informação verbal será muito importante, pois ela será associada aos movimentos do corpo do professor. No entanto, com o passar do tempo, os movimentos serão associados aos obstáculos e as informações verbais passarão a ser menos importantes.</p>	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Oliveira Filho (2003, p.26; 27;28) Cavalcante (1998, p.5) Give it a go (2001, p.157)	<p>Para o aluno com baixa visão crie situações em que ele tenha que estimular cada vez mais a sua visão, só que sem auxílio sonoro.</p>	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Mauerberg-deCastro (2005,p.147;148) Mauerberg-deCastro et al. (2004,p.7)	<p>O Trabalho deve dar ênfase nas posturas e expressão facial.</p> <p>As atividades para o indivíduo cego devem ser organizadas segundo a utilidade na sua rotina da vida diária, suas necessidades de mobilidade, preferências de lazer, qualidade de vida e saúde – Exemplos: exigências da vida diária (sentar, levantar, manipular objetos); habilidades motoras básicas; habilidades esportivas básicas de lazer e de recreação.</p>	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões.. <input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões.. <input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Torres e Corn (1998, p.5)	<p>O aluno deficiente visual pode trazer algumas estratégias de adaptação para sala</p>	<input type="checkbox"/> Concorde

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
	de aula. Encoraje o aluno a usá-las segundo a necessidade e faça-o responder a qualquer pergunta sobre isso.	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
<p style="text-align: center;">5) Recursos Pedagógicos</p> <p>Block (2000, p. 214)</p> <p>Craft e Lieberman (2004, p.191); Lieberman (2005, p.215) Torres e Corn (1998, p.8) Sherrill (1986, p.590) Brasil (1999, p.45)</p> <p>Craft e Lieberman (2004, p. 188;192) Lieberman (2005, p.215) Torres e Corn (1998, p.8) Cavalcante (1998, p.5) Munster e Almeida (2005, p.69)</p> <p>Pedrinelli (2002, p.33) Oliveira Filho (2003, p.26) Munster e Almeida (2005, p.69)</p>	<p>Permitir ao aluno com deficiência visual e baixa visão utilizar equipamentos especiais se for necessário para garantir seu sucesso.</p>	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
	<p>Use cones auditivos ou músicas para indicar o alvo, exemplo: colocar um rádio embaixo da cesta de basquete.</p>	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
	<p>Faça com que as bolas comuns se tornem percebidas auditivamente, cortando a bola, inserindo guizos e vedando-a novamente com um remendo próprio de bicicleta.</p>	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
	<p>Faça com que a marcação de gols seja percebida auditivamente, amarrando guizos à rede do gol. Quando um gol é marcado, todos ouvem o barulho.</p>	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
	<p>Use fitas adesivas para melhorar o contraste entre o equipamento (como o suporte e o sarrafo para o salto em altura e as extremidades da barra de equilíbrio) e o plano de fundo.</p>	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
	<p>Para maioria das pessoas com deficiência visual, utilize bolas, colchões, marcações de campo e traves com cores brilhantes, que contrastem com o plano de fundo. Entretanto, as pessoas com albinismo e glaucoma precisam de objetos com cores e luzes que não ofusquem.</p>	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
<p>Faça com que a iluminação do ginásio seja mais forte (ou mais fraca para os alunos que tenham sensibilidade à claridade, ou tendam a se auto-estimular sob luz forte).</p> <p>No caso de alunos com baixa visão, aumentar dimensões dos objetos e utilizar cores contrastantes. Sempre que possível introduzir materiais sonoros.</p>	<input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões.. <input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..	

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
<p>Brasil (1999, p.45)</p> <p>Comitê Paralímpico Español (1994) apud Oliveira Filho (2003, p.28)</p> <p>São Paulo (1987, p.20)</p>	<p>Instrumentos sonoros e palmas – através desses recursos, pode-se além de estimular a audição (variando a intensidade do ruído) cujo auxílio permite a construção do referencial espacial do indivíduo. Podem ser utilizados apitos, chaves, palmas, rádio, gravadores e ruídos.</p>	<p>() Concordo</p> <p>() Concordo parcialmente</p> <p>() Discordo</p> <p>Sugestões..</p>
<p>Oliveira Filho (2003, p. 29)</p>	<p>Para o aluno com cegueira a corda guia é um recurso para corridas. Porém para o aluno com baixa visão a corda guia pode ou não ser utilizada, dependendo do nível da deficiência visual. Quando não se utiliza a corda guia, o corredor guia acompanhará o aluno ao lado dele ou à frente para lhe dar mais segurança.</p>	<p>() Concordo</p> <p>() Concordo parcialmente</p> <p>() Discordo</p> <p>Sugestões..</p>
<p>Almeida e Conde (2002, p.135)</p> <p>Almeida (1995, p.14)</p> <p>Munster (2004, p.38)</p>	<p>Não se deve oferecer a um albino uma bola muito clara, em uma quadra clara, sob um dia também muito claro. Ou levar um portador de cegueira noturna (hemeralopia) a explorar materiais escuros em locais de fraca luminosidade. Também cabe ao portador de hipermetropia forte. Atentar para não oferecer atividades que exijam lançamentos distantes, em alvos estáticos e de pouco destaque ou recepção de materiais em movimento rápido na altura do rosto.</p>	<p>() Concordo</p> <p>() Concordo parcialmente</p> <p>() Discordo</p> <p>Sugestões..</p>
<p>Sherrill (1986, p. 588; 590;596)</p> <p>Sherrill (1998, p.676-684)</p> <p>Bruno (1993, p.125,129)</p>	<p>Utilizar o som para: treinamento da locomoção e do esporte, discriminar materiais esportivos, perceber direções, distâncias de objetos e equipamentos, diferenciar bolas quicando e rolando, oportunizar deslocamento em trilhas e ainda localizar pontos de referência por meio de sons ou vozes.</p>	<p>() Concordo</p> <p>() Concordo parcialmente</p> <p>() Discordo</p> <p>Sugestões..</p>
<p>Sherrill (1986, p. 588; 590;596)</p> <p>Sherrill (1998, p.676-684)</p>	<p>Uso de Bolas eletrônicas com beepers para facilitar a localização.</p>	<p>() Concordo</p> <p>() Concordo parcialmente</p> <p>() Discordo</p> <p>Sugestões..</p>
	<p>Bolas pintadas de laranja ou amarelo podem ser utilizadas para estimular a prática de atividade física pelos estudantes.</p>	<p>() Concordo</p> <p>() Concordo parcialmente</p> <p>() Discordo</p> <p>Sugestões..</p>
	<p>Na maior parte das atividades escolares são preferidos sacos de grãos com guizos costurados dentro da bola.</p>	<p>() Concordo</p> <p>() Concordo parcialmente</p> <p>() Discordo</p> <p>Sugestões..</p>

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
	Obter materiais ilustrativos em Braille e experiências com o alfabeto Braille, em seguida desenvolver jogos que reforcem o aprendizado do Braille.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Block (2000, p.212; 214)	De modo a tornar o jogo mais seguro, utilizar-se de bolas firme de esponja, de modo que não afete o desenvolvimento do jogo.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
	Usar objetos com cores fortes, com contrastes em relação ao ambiente e encorajar os alunos a usar o resíduo visual, usando bolas amarelas quando jogar em campo aberto na grama, ou use bolas azuis dentro de ginásios.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
	Use cones coloridos ou brilhantes ou passe fita para marcar e limitar os espaços.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Sherrill (1986, p. 588) Sherrill (1998, p.679) Seabra Junior (1995, p.111)	A colocação do som, como pista para posicionamento, deve estar exatamente a frente ou atrás do aluno.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Sherrill (1986, p. 588) Sherrill (1998, p.679)	Para crianças cegas e com dificuldades de aprendizagem a continuidade do som e mais eficaz que o som intervalado.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
	Proporcionar experiências táteis e auditivas com objetos que façam o aluno sentir-se produtor do som ou do movimento: molas, bexigas, canudos, bolsa d'água, apitos etc..	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
Bruno (1993, p.123-124, 129) Piñero, Quero e Díaz (2003, p.240, 241) Block (2000, p.213)	Explorar simultaneamente a forma, o tamanho e os pequenos detalhes de um objeto.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões
	Com uma simples caixa, cheia de bolas a criança tem a oportunidade de seriar e classificar por tamanho, cor, textura, peso e fazer as relações no tempo e espaço.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..
	Utilizar objetos símbolos para indicação do ambiente.	<input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
<p>Munster e Almeida (2005, p.70-71)</p>	<p>Caso não haja uma bola com guizos à disposição, sugerimos que a bola convencional seja envolvida com sacos plásticos (ou papel celofane) e fita crepe, tornando-a capaz de emitir som durante o rolamento. Para crianças com outras dificuldades associadas à deficiência visual, sugerimos a utilização de bolas com velcro e luvas confeccionadas com tecidos aderente, de tal forma que, quando um elemento entra em contato com o outro, a bola fique "grudada" na luva, favorecendo o movimento de preensão da criança.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
<p>Munster e Almeida (2005, p.68) Munster (2004, p.36-37)</p>	<p>As informações visuais, como a demarcação de quadra ou a proximidade de determinado equipamento, devem ser substituídas por pistas táteis ou auditivas, por meio de adaptação no espaço físico. Podem-se utilizar pistas táteis, como a demarcação de quadras utilizando fita adesiva sobre um fio de barbante, de forma a tornar as linhas em relevo perceptíveis ao tato. Para definição de percurso a ser seguido, pode-se utilizar carpetes e colchonetes dispostos sobre o chão indicando o caminho a ser percorrido durante um exercício em circuito. Muitas vezes o espaço físico a ser utilizado é naturalmente rico em informações auditivas sinaléticas, como o barulho de um relógio, as ruas movimentadas, as caixas acústicas, etc., que servem como referencial de localização no espaço físico. Podem-se incrementar as pistas do ambiente com a implantação de dispositivos eletrônicos que emitam sons específicos, ou com o simples posicionamento de uma pessoa em local estratégico para realização de uma atividade pretendida. Como exemplo – Futebol de salão – dispenha de um chamador- pessoa encarregada de orientar a posição da trave ou do bip-beisebol, que conta com um dispositivo eletrônico para indicar a posição das bases aos jogadores.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
<p>Munster e Almeida (2005, p.70-71) Brasil (1999, p.45) Munster (2004, p. 38)</p>	<p>A etiologia da deficiência visual também é um fator a ser considerado na seleção de materiais, visando ao estímulo mais adequado para cada situação: enquanto algumas crianças sentem-se atraídas por objetos brilhantes ou luminosos, outras podem preferir materiais com cores atraentes, ou ainda determinados padrões de contraste. No caso de crianças com baixa visão, tais situações devem ser aproveitadas para estimular o uso da visão remanescente.</p> <p>Aspectos relacionados às funções visuais também podem favorecer a disposição dos recursos materiais e equipamentos pelo espaço físico. Com relação ao campo visual, por exemplo, o professor deve estar ciente das preferências visuais do aluno ao posicionar determinado objeto ou aparelho no local de trabalho.</p> <p>O tempo decorrido desde a perda da capacidade visual também deve ser computado nesta relação: a solicitação de arremessos precisos e a transposição de obstáculos podem ser complexas para alunos que possuem distúrbios recentes de binocularidade, por exemplo. Neste caso recomenda-se que sejam utilizados blocos de espuma ou outros materiais que não ofereçam perigo em caso de queda. A medida que a criança vai se adaptando à sua condição visual, deve-se aumentar o grau de dificuldade das atividades propostas.</p> <p>Torna-se importante apresentar materiais diversificados às pessoas com deficiência visual, pois uma mesma ação motora pode resultar em uma exigência diferenciada sobre a lógica interna do indivíduo. A ação exigida, por vezes, explorando determinado material, pode solicitar uma adaptação diferenciada do indivíduo, por meio do uso de outro material, na mesma situação. Exemplos: executar um chute com uma bola leve e pequena e com uma bola maior e mais pesada. Ou: saltar sobre um trampolim de madeira de ginástica olímpica e saltar sobre um minitrampolim utilizado na mesma modalidade.</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p> <p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p> <p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p> <p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p>
<p>Munster (1998, p.41-103) Bruno (1993, p. 71-122)</p>	<p>O desenvolvimento perceptivo-motor de crianças cegas ou com baixa visão, pode ser estimulado por meio de atividades lúdicas (jogo, brincadeira e</p>	<p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p> <p><input type="checkbox"/> Concorde <input type="checkbox"/> Concorde parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo Sugestões..</p>

Proposições para Intervenção em Atividade Física Adaptada para Alunos Cegos e com Baixa Visão.

REFERENCIAL	TRANSCRIÇÃO	AVALIAÇÃO
	<p>brinquedo) <i>adaptados e desenvolvidos por Munster (1998)</i> em 31 itens, divididos em 3 categorias: Predominantemente perceptivos (ligadas aos órgãos dos sentidos); Perceptivo-motores (a solicitação da percepção sensorial e as respostas motoras interagem praticamente na mesma proporção); Predominantemente motores (depende ou visa estimular as capacidades motoras básicas).</p>	<p>() Discordo Sugestões..</p>
Munster (2004, p.38)	<p>Os ambientes naturais onde são desenvolvidas as diferentes modalidades de esportes na natureza são ricos em estímulos, porém as irregularidades de terreno e instabilidade da água são fatores que exigem segurança. No entanto recomenda-se a implantação de corrimões feitos com corda ao longo do trecho mais acidentados da trilha, ou o uso de bóias e raia para delimitar o espaço e estabelecer áreas de segurança durante atividades aquáticas desenvolvidas em represa ou mar.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
Give it a go (2001, p. 157)	<p>Quando possível e apropriado escrever informações em grande escala de letra para leitura.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>
Give it a go (2001, p. 157)	<p>Quando entregar um material ao DV informe e descreva antes de entregar.</p>	<p>() Concordo () Concordo parcialmente () Discordo Sugestões..</p>