



**INSTITUTO FEDERAL BAIANO
CAMPUS CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ANTONIO FRANCISCO REIS JUNIOR

**A NATURALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O
DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS CEGAS NA EPT: contribuições da
psicologia histórico-cultural**

CATU-BA

2023

ANTONIO FRANCISCO REIS JUNIOR

**A NATURALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O
DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS CEGAS NA EPT: contribuições da
psicologia histórico-cultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Catu do Instituto Federal Baiano, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Antonio Leonan Alves Ferreira

Catu

28/10/2023

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

R375 Reis Junior, Antônio Francisco

A naturalização da prática de ensino em educação física e o desenvolvimento de pessoas cegas na EPT: contribuições da psicologia histórico-cultural / Antônio Francisco Reis Junior; orientador Prof. Dr. Antonio Leonan Alves Ferreira -- Salvador : IF Baiano, 2023.

134 p.

Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal Baiano, 2023.

1. Ensino da Educação Física. 2. Formação omnilateral. 3. Pedagogia Histórico-critica. I. Ferreira, Antonio Leonan Alves, orient. II. TÍTULO.

CDU 377

Carlos Alexandre de Oliveira e Oliveira CRB-5/1499

ANTONIO FRANCISCO REIS JUNIOR

**A NATURALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO
DE PESSOAS CEGAS NA EPT: contribuições da psicologia histórico-cultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Baiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 28 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Leonan Alves Ferreira (Membro Interno)
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Orientador

Profa. Dra. Lucia Terezinha Zanato Tureck (Examinadora- Externo)
Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Mad´Ana Desirée Ribeiro de Castro (Examinadora- Interno)
Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG)

Prof. Dr. Matheus Bernardo Silva (Examinador Externo)
Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Prof. Dr. Jacob Alfredo Iora (Examinador Externo)
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia-(UFBA)

Prof. Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida (Examinador Externo)
Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-
GOIÁS)

ANTONIO FRANCISCO REIS JUNIOR

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ESTUDANTES CEGOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO OMNILATERAL**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Baiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 28 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Leonan Alves Ferreira (Membro Interno)

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Orientador

Profa. Dra. Lucia Terezinha Zanato Tureck (Examinadora- Externo)

Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Mad´Ana Desirée Ribeiro de Castro (Examinadora- Interno)

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG)

Prof. Dr. Matheus Bernardo Silva (Examinador Externo)

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Prof. Dr. Jacob Alfredo Iora (Examinador Externo)
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia-(UFBA)

Prof. Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida (Examinador Externo-)
Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-
GOIÁS)

Dedicatória

A todos os meus colegas professores de Educação Física que se encontram atuando no “chão” da escola.

AGRADECIMENTOS

O meu agradecimento a Deus, ao dono da minha existência por ter me concedido vida e me possibilitar a concluir esse trabalho. Gratidão a Deus!!

Aos meus pais, seu Antonio e dona Estelita pela Educação que me proporcionaram ao longo da minha caminhada, sempre acreditando na minha pessoa e com o desejo de oportunizar aos seus filhos aquilo que não tiveram devido às condições do trabalho, feliz em compartilhar com eles em vida dessa conquista. Muito Obrigado “Painho” e “Mainha” por tudo!

Agradeço aos meus irmãos, Eliana, Jilberto e Wellington que, durante minha trajetória acadêmica, sempre colaboraram e incentivaram-me a manter o foco nos estudos e a perseguir meus objetivos.

A minha esposa Rute, que com sabedoria soube administrar os momentos de ausência, sendo compreensiva e sábia para cuidar dos filhos, nas ausências do seu esposo e quando eu pensava em desistir ela me motivava dizendo que iria dar tudo certo. Te amo, minha eterna namorada!

Aos meus filhos, Thales e Neto, que em muitos momentos abdicaram de ficar com seu pai, entendendo o processo de dedicação que deveria ser realizado com os estudos, para a concretização do sonho de seu papai. Obrigados filhos, papai ama vocês!

Ao meu filho adotivo “dog” (in memoriam) parceiro de estudos durante a madrugada.

Ao meu orientador, Antonio Leonan, pela sua sabedoria, paciência, companheirismo em todo esse processo, a me ajudar a enfrentar esse desafio de escrever essa dissertação, possibilitando o conhecimento riquíssimo na Psicologia Histórico- Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, já estou sentido falta das nossas conversas... muito obrigado Leonan!

A professora Lucia Tureck, pela sua colaboração na banca de qualificação e por nos oportunizar um material que colaborou com os nossos estudos, a tradução do Tomo 5 de Vigotski os estudos de Defectologia! Gratidão professora Lucia!

Aos meus colegas e amigos do IFBA-campus Seabra, que me acolheram com muito afeto, nesse período em que nós estamos docentes na instituição.

A Associação Jequiense de Cegos, por me oportunizar a conhecer esse mundo das pessoas com deficiência e me apresentar o futebol de cegos.

Aos meus amigos que adquiri ao longo deste processo de formação profissional no Colégio Estadual João Pessoa, em Itaquara-Bahia. Valeu Amigos!

Epígrafe

“A vida só se transforma em reação quando se libera definitivamente das formas sociais que a deformam e mutilam. Os problemas da educação serão resolvidos quando se resolverem os problemas da vida” (VIGOTSKI, 2003, p. 303-304).

RESUMO

Esta pesquisa estudou a prática de ensino na Educação Física escolar para estudantes cegos. Diante do entendimento de que a Educação Física é componente curricular obrigatório da educação básica, dos dados da realidade de nossa experiência profissional, bem como da análise inicial das produções do campo científico levantadas, organizamos o seguinte problema: a naturalização da relação entre ensino e desenvolvimento humano na prática de ensino na Educação Física escolar para deficientes visuais na EPT tem comprometido o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade dos indivíduos/formação omnilateral, na medida em reforça uma concepção monotécnica/unilateral/instrumental da formação humana. O “autodomínio da corporalidade” pressupõe a relação ativa, consciente e intencional, porém indireta, entre o indivíduo com seu corpo, do indivíduo com a sociedade, em determinadas condições histórico-sociais, e tem por objeto o “desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana”. Como objetivos destacamos: 1) discutir o papel dos conteúdos da Educação Física escolar para o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade dos estudantes cegos; 2) explicitar o processo de interiorização na atividade de ensino na Educação Física escolar para estudantes cegos; 3) apresentar uma proposta de ensino dos conteúdos da Educação Física para estudantes cegos na Educação Profissional e Tecnológica, numa concepção de formação humana omnilateral. Os principais aspectos metodológicos do estudo vão se orientar enquanto um estudo bibliográfico e documental, tendo com matriz epistemológica o materialismo histórico-dialético, e como aporte teórico a psicologia histórico-cultural. Enquanto teoria pedagógica para análise da ação pedagógica, a pedagogia histórica-crítica. Nos resultados verificou-se que para combater o processo de naturalização no ensino da Educação Física para estudantes cegos é necessário a transmissão dos conteúdos nas suas formas mais desenvolvidas, aquilo que foi construído ao longo da humanidade, possibilitando uma formação do homem em toda a sua estrutura humana-genérica. Diante disso, há necessidade da compreensão dos processos que ocorrem no desenvolvimento do psiquismo humano e em particular com o desenvolvimento do estudante cego, o processo de desenvolvimento da supercompensação. Sendo que os estudantes precisam se apropriar do conteúdo da atividade esportiva o domínio cada vez mais consciente, intencional e crítico, porém, indireto, com o seu corpo em direção ao autodomínio da corporalidade. Concluímos com este trabalho que o futebol de cegos numa perspectiva de ensino que almeja a formação Omnilateral do sujeito, apresenta-se como conteúdo essencial para o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade humana no estudante cego, combatendo a naturalização no ensino.

Palavras-Chave: Ensino da Educação Física, Pessoa Cega, Desenvolvimento da Corporalidade, Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural

ABSTRACT

This research studied teaching practice in school Physical Education for blind students. Given the understanding that Physical Education is a mandatory curricular component of basic education, the data from the reality of our professional experience, as well as the initial analysis of the productions in the scientific field raised, we organized the following problem: the naturalization of the relationship between teaching and development human in teaching practice in school Physical Education for the visually impaired in EPT has compromised the development of self-mastery of individuals' corporeality/omnilateral training, as it reinforces a monotecnical/unilateral/instrumental conception of human training. The “self-mastery of corporeality” presupposes the active, conscious and intentional, but indirect, relationship between the individual and his body, between the individual and society, in certain historical-social conditions, and has as its object the “historical-social development of corporeality human.” As objectives we highlight: 1) discuss the role of school Physical Education content in the development of self-mastery of corporeality in blind students; 2) explain the process of internalization in the teaching activity in school Physical Education for blind students; 3) present a proposal for teaching Physical Education content to blind students in Professional and Technological Education, in a concept of omnilateral human training. The main methodological aspects of the study will be oriented as a bibliographic and documentary study, with historical-dialectical materialism as an epistemological matrix, and historical-cultural psychology as a theoretical contribution. As a pedagogical theory for analyzing pedagogical action, historical-critical pedagogy. In the results, it was found that to combat the process of naturalization in the teaching of Physical Education for blind students, it is necessary to transmit the contents in their most developed forms, what has been built throughout humanity, enabling the formation of man in all his human-generic structure. Given this, there is a need to understand the processes that occur in the development of the human psyche and in particular with the development of blind students, the process of developing supercompensation. Students need to take ownership of the content of the sporting activity, increasingly conscious, intentional and critical, but indirect, with their body towards self-mastery of corporeality. We conclude from this work that football for the blind, from a teaching perspective that aims at the Omnilateral training of the subject, presents itself as essential content for the development of self-mastery of human corporeality in the blind, student, combating naturalization in teaching.

Keywords: Teaching Physical Education, Blind Person, Development of Corporeality, Historical-Critical Pedagogy, Historical-Cultural Psychology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
A EXPERIÊNCIA DOCENTE E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	17
A NATURALIZAÇÃO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: Aspectos históricos	37
O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	42
1 - OS CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DO AUTODOMÍNIO DA CORPORALIDADE DOS ESTUDANTES CEGOS	44
1.1 CONTEÚDO DE ENSINO	44
1.2 O ESTUDO A PARTIR DA CULTURA CORPORAL.....	48
1.3 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA CORPORALIDADE HUMANA	52
1.4 A PESSOA CEGA.....	62
1.5 A EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGA	67
1.6 O FUTEBOL DE CEGOS	70
1.7 A EVOLUÇÃO DAS REGRAS E DO FUTEBOL DE CEGOS.....	73
1.8 O GOLEIRO, CHAMADOR, TÉCNICO E JOGADORES	73
2- O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA CEGA E O ENSINO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	78
2.1 A ATIVIDADE HUMANA.....	78
2.2 PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO	80
2.3 ATIVIDADE DOMINANTE NA CRIANÇA	82
2.4 O ESTUDANTE CEGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: contribuições para o ensino da atividade esportiva	88
2.4.1 AS SENSações E O ESTUDANTE CEGO	89
2.4.2 A PERCEÇÃO E O ESTUDANTE CEGO	90
2.4.3 ATENÇÃO E MEMÓRIA E O ESTUDANTE CEGO	93
2.4.4 LINGUAGEM	96
2.5 A SUPERCOMPENSAÇÃO E A COMPENSAÇÃO NO ESTUDANTE CEGO.....	98
3-O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ESTUDANTES CEGOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL	103
INTRODUÇÃO	103
OBJETIVOS.....	106
CONTEÚDOS DE ENSINO.....	107
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	108
Sugestões de atividades para as aulas de Educação Física com os conteúdos propostos.....	109
RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS.....	110

AVALIAÇÃO	112
CONSIDERAÇÕES	114
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A.....	123
PRODUTO EDUCACIONAL.....	123
ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ESTUDANTES CEGOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL.....	123
INTRODUÇÃO	123
OBJETIVOS.....	126
CONTEÚDOS DE ENSINO.....	127
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	128
Sugestões de atividades para as aulas de Educação Física com os conteúdos propostos.....	130
RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS.....	131

INTRODUÇÃO

O estudo que será apresentado nas linhas deste trabalho se desenvolve a partir das inquietações surgidas do professor atuante no espaço da escola, refletindo as limitações da sua práxis pedagógica para estudantes com deficiência durante o percurso de sua atuação profissional. Com isso percebe-se a necessidade de uma fundamentação teórica de base pedagógica e psicológica para o ensino da Educação Física que proporcione ao estudante com deficiência uma formação humana omnilateral, tendo um aprofundamento teórico a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Na prática de ensino na escola, são vivenciadas distintas situações que levam à reflexão em torno da atuação do professor enquanto docente da Educação Física, e isto leva a muitos questionamentos sobre a postura deste profissional na instituição.

O professor de Educação Física na educação básica enfrenta alguns conflitos diante de sua atuação, podendo-se apontar alguns: o primeiro é a superação do seu contexto histórico excludente, em que muitos professores excluía estudantes das suas aulas por não possuírem determinadas aptidões esportivas; em segundo, pode-se citar o reconhecimento enquanto componente curricular obrigatório, ficando evidenciado com a Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) que trata da reforma do Ensino Médio; em terceiro, cita-se a falta de materiais esportivos adequados para a realização das aulas; em quarto, a falta de espaços adequados para a realização das atividades práticas; e por fim a realização de atividades que incentivem a participação, socialização e inclusão de todos os estudantes.

Os desafios ampliam-se para os professores de Educação Física quando as escolas começaram a matricular estudantes com deficiência, e, ao mesmo tempo, estes educandos iniciaram o processo de frequentar as aulas de Educação Física. Nesse contexto de ação docente na escola no período de aproximadamente quinze anos na educação básica e na Educação Profissional e Tecnológica, foram vivenciadas situações que oportunizaram enfrentar dificuldades para o ensino-aprendizagem-desenvolvimento dos estudantes, sendo as seguintes: estudantes com surdez sem intérprete de Libras nas aulas, discentes cegos para os quais precisam ser realizadas adaptações de materiais necessários, alunos

com espectro autista e com paralisia cerebral, sendo assim grandes desafios para a prática pedagógica.

Embora a atividade de ensino e a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física seja um grande desafio, dentre as inúmeras inquietações já destacadas, é relevante a preocupação com a formação docente para tal ação pedagógica. De início, quando se depara com estes estudantes em aula, surgem os sentimentos de medo, preocupação, incompetência, insegurança, fruto de uma formação que não oportunizou discutir profundamente as questões referentes à pessoa com deficiência na escola, e conseqüentemente o despreparo profissional para atender esses discentes.

De acordo com Mantoan (2003), as discussões referentes à inclusão para as pessoas com necessidades educativas especiais na escola surgem, a partir da constituição de 1988.

“A nossa Constituição Federal de 1988 respalda os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao “*pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. Além disso, a Constituição elege como um dos princípios para o ensino “*a igualdade de condições de acesso e permanência na escola*” (art. 206, inciso I), acrescentando que o “*dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um*” (art. 208, inciso V) (Mantoan, 2003, p. 21).

Afirma Mantoan (2003) que a Constituição, contudo, garante a Educação para todos, isso significa todos mesmos, a qual é para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania. Posteriormente, a Declaração de Salamanca de 1994 possibilita uma nova compreensão referente a uma escola que deve atender a todos, sendo estes documentos fundamentais para o aumento do número de matrículas e a inserção da pessoa com deficiência na escola, como segue.

A declaração de Salamanca (Espanha, 1994) indica que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. Entretanto, apesar da

legislação e da integração das pessoas com deficiência na escola, isso não quer dizer que os estudantes estão tendo uma educação que atenda às necessidades do público da educação especial.

A Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) que aponta as Diretrizes e Bases da Educação, em seu capítulo V, que trata da Educação Especial, conceitua o que seja a Educação Especial e aponta as medidas necessárias que devem ser tomadas para atender os estudantes que necessitam deste cuidado na escola. Em 2015 foi publicada a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão, que em seu art. 1º aponta que: “é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

Conforme os dados do MEC, em 1998, cerca de 200 mil crianças que necessitavam de educação especial estavam matriculadas nas classes comuns da educação básica. Em 2014, elas já eram quase 700 mil, distribuídas em 80% das mais de 145 mil escolas em todo o país. O número de alunos da educação especial ultrapassou a barreira de um milhão em 2017 e, em 2018, chegou a 1,18 milhões, registrando um crescimento de quase 11% em apenas um ano. A maioria, pouco mais de 992 mil, estuda em escolas públicas do ensino regular (MEC, 2019).

De acordo com Diogo e Geller (2022), que desenvolveram um estudo baseado nos dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), no qual apresentaram os indicadores de estudantes da Educação Especial matriculados na Rede Federal, verificou-se que o número de estudantes matriculados quadruplicou de 2016 a 2021 nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Mediante este cenário apontado via legislação e dados dos MEC, nas últimas décadas, tem se observado a necessidade de os professores de Educação Física adquirirem conhecimentos e práticas pedagógicas para melhor atender às pessoas com deficiência. No entanto, a qualificação profissional, como também o compromisso dos poderes públicos, é primordial para o sucesso dos alunos da educação especial, bem como um ensino que possibilite a inclusão das pessoas com deficiência na perspectiva de formação Ominilateral.

A EXPERIÊNCIA DOCENTE E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na experiência acumulada enquanto professor de Educação Física, ocorreram situações de aprendizagens com estudantes com deficiência que nos levaram a momentos de dúvidas, incertezas, medo, inquietações e superação, uma delas foi quando nos deparamos com uma aluna surda, sem auxílio de intérprete de Libras, dificultando a comunicação, que só foi possível através da leitura labial e com o auxílio dos colegas da turma, que possuíam um conhecimento básico em Libras. Na referida situação, houve também o empenho e o apoio do próprio estudante, apontando quando não compreendia determinada ação que seria executada, bem como os colegas de turma, interagindo com o professor, realizando o processo de Tutoria, ação importante para colaborar com o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Na tutoria entre pares, os alunos auxiliam reciprocamente a aprenderem o conteúdo por meio da repetição de conceitos-chave. A tutoria de pares pode ser definida como uma série de práticas e estratégias que colocam os pares executando o papel de 'professores' em uma relação do tipo face-a-face, para fornecer particularmente a instrução, a prática, a repetição e o esclarecimento dos conceitos (Utley; Mortweet; Greenwood, 1997 *apud* Fernandes, 2015).

Outra experiência no Ensino Médio foi com uma estudante com paralisia cerebral sem cuidador, quem a auxiliava eram seus colegas de turma e sua mãe, que buscava ajudar nas suas necessidades, bem como na realização das tarefas propostas nas atividades em sala. Nas atividades práticas, poucas eram suas participações, devido a estudante possuir dificuldades de se locomover até o ambiente da quadra, que era distante da escola e a mesma não possuía uma cadeira de rodas apropriada para o deslocamento e percorrer determinadas distâncias.

Nas aulas de Educação Física com a estudante com paralisia cerebral realizavam-se jogos adaptados e brincadeiras populares, foram realizadas brincadeiras com a inclusão da discente, sendo ela a escolher quais atividades iriam ser realizadas, porém, havia uma série de dificuldades de deslocamento dela até a quadra, pois a mesma tinha dificuldade de locomoção, devido à quadra ser distante da escola e em muitas aulas práticas, a aluna preferia ficar na sala de aula praticando a Bocha (Esporte Adaptado para pessoas com limitações Físicas). No ano em que a estudante iniciou os estudos na escola, a partir da percepção enquanto docente que era necessária a inserção de atividades que promovessem a discussão no espaço escolar da pessoa com deficiência, no contexto da apresentação e disseminação das potencialidades destes indivíduos, realizara-se os Jogos

Paralímpicos da Escola. Nestes Jogos foram realizadas competições de Vôlei sentado e Bocha, esportes paralímpicos específicos para pessoas com deficiência física.

Em decorrência das atividades desenvolvidas com os estudantes com deficiência no âmbito escolar, com o passar do tempo, somos provocados a gerenciar e cuidar do esporte Adaptado da Associação Jequeense de Cegos (AJECE). A AJECE é uma instituição não governamental, localizada no sudoeste da Bahia, na cidade de Jequié. Esta entidade atende crianças, adolescentes, jovens e adultos com cegueira e baixa visão, contemplando vários atendimentos educacionais, sociais, esportivos e psicológicos, abrangendo toda a região sul e sudoeste do estado da Bahia.

Nas atividades esportivas desenvolvidas na AJECE, pode-se observar que devido ao fato de ser uma instituição para o atendimento de pessoas com cegueira e baixa visão, as atividades propostas nos proporcionam uma análise aprofundada e acompanhamento detalhado dos avanços e retrocessos dos estudantes cegos de que fazemos o acompanhamento.

É perceptível durante toda a ação docente vivenciada na AJECE que o estudante cego que não tem o hábito de participar das práticas de ensino da Educação Física tem dificuldades nas atividades que envolvam as ações de correr, de saltos horizontal e vertical. De acordo com os relatos dos próprios educandos, eles têm medo de acidentes que podem ocorrer durante a prática, porém quando o estudante domina o espaço da quadra e as ações que devem ser executadas durante a aula, ele realiza as atividades com mais facilidade.

Na condução da aula de Educação Física para uma pessoa cega, é necessário que a mesma se inicie com uma conversa entre professor e aluno a fim de que o docente conheça a história daquele estudante, a sua cegueira, as causas que o levaram à cegueira, para o conhecimento do profissional, e ao mesmo tempo, para que ele se apresente ao educando, sua história, sua formação, os objetivos com aquela aula, estabelecendo uma relação de confiança entre professor e aluno, relação necessária para o ensino do discente cego. Após estabelecer essa troca de experiências, começa o trabalho em quadra com a orientação, possibilitando sua orientação no espaço da quadra para que o mesmo tenha noção da área das atividades práticas.

Numa aula para a iniciação ao futebol de cegos, o conhecimento da quadra de jogo é importante para o estudante conhecer o espaço que será utilizado na prática esportiva, montando o seu mapa mental do espaço de jogo, para compreensão da zona de ataque e defesa. E os locais de orientação do técnico, chamador e goleiro. O aluno é conduzido a

conhecer o ambiente em que será realizada a prática, em todas as suas dimensões, para a compreensão do espaço das atividades que serão realizadas. Em seguida, iniciam-se as atividades que promovam a realização de uma caminhada sem auxílio da bengala, tarefas que desenvolvam o equilíbrio e posteriormente a orientação lateral, com o desejo de que o estudante evolua durante o processo.

No processo de ensino de atividades esportivas para cegos, em particular o futebol de cegos, a verbalização é fundamental para o aluno ter conhecimento da voz do professor em quadra, pois será a guia de condução das ações do jogo e estratégias da equipe, que devem ser montadas durante as partidas. O discente deve adquirir uma audição apurada para ouvir a bola, os companheiros da quadra, o técnico nas orientações da equipe, o chamador, que fica atrás do gol, para as ações de ataque, além do goleiro nas orientações da defesa.

No início das atividades, são utilizados alguns comandos do próprio jogo de futebol de cegos para o conhecimento do estudante, como na sua condução de bola, em que se utiliza a palavra “eu, eu”, justamente para a compreensão da voz e a percepção que está chegando alguém próximo dele para evitar acidentes. Posteriormente, aplica-se a situação do próprio jogo, que é “voi, voi”, palavras que devem ser utilizadas pelos jogadores enquanto forem ao encontro da bola na quadra.

A partir da percepção de que o estudante cego comece a avançar no aprendizado das operações-ações iniciais, podem ser promovidas operações-ações mais complexas. O processo de observação começa quando o aluno inicia as atividades práticas, com dificuldade de se locomover no espaço da quadra, e, posteriormente, começa a adquirir certa autonomia na sua locomoção: correndo, pulando e saltando com mais facilidade.

As observações realizadas durante as aulas com o estudante cego permitem o avanço no planejamento pedagógico e possibilitam o aprendizado do futebol de cegos. A apropriação das ações mais complexas, tais como a condução da bola com guizo, o passe para o companheiro da equipe, o chute a gol, ouvir os companheiros de equipe, o técnico e o chamador durante a partida, são ações que o discente precisa executar para vencer o medo e superar as incertezas que a pessoa com deficiência visual carrega em sua vida que indica graus de desenvolvimento da atividade complexa, e explicita a necessidade de superar as formas mecânicas do fazer pedagógico no ensino para pessoas cegas.

A partir da análise da práxis pedagógica, realizada durante as atividades de ensino do futebol de cegos, observaram-se, no planejamento docente para a construção e elaboração das aulas, atividades de repetição e reprodução do gesto técnico-motor, com

uma concepção de ensino mecânica, buscando apenas o desenvolvimento do comportamento motor, sem promover uma percepção crítica da realidade e uma análise aprofundada das tarefas executadas por parte do estudante.

Isso nos possibilita pensar que o caminho metodológico para a construção da aula de Educação Física para estudantes cegos, nessas bases, está assentado em uma concepção de Ensino Desenvolvimentista, uma abordagem de ensino da Educação Física elaborada por Tani, Manoel, Kokubun e Proença (1988), definida pelos autores como segue:

A AD abordagem desenvolvimentista foi elaborada procurando apresentar à comunidade uma possibilidade de desenvolver a EFE Educação Física Escolar tendo como base os conhecimentos acadêmico-científicos produzidos por uma área de investigação denominada de Comportamento Motor — mais especificamente Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor e Controle Motor — conhecimentos esses referentes ao significado, ao mecanismo e ao processo de mudança do comportamento motor humano. A justificativa dessa fundamentação teórica era que esses conhecimentos são imprescindíveis para compreender crianças em movimento, diagnosticar suas capacidades e definir linhas de ação em programas de atividades motoras com fins educacionais. Portanto, a expectativa era de que a AD se constituísse como uma contribuição, dentre várias outras possíveis e necessárias, para que a EFE pudesse avançar em relação à abordagem corrente, eminentemente prática, centrada em esporte e aptidão física (Tani *et al.*, 2008, p. 01).

Silva (2018), a partir de suas análises do objeto de conhecimento da Educação Física com base na pedagogia histórico-crítica, nos pontua em relação às concepções de ensino que tratam do movimento humano que “na execução do movimento pelo movimento estabelece-se uma consciência irrefletida (espontânea) sobre o movimento dos movimentos corporais, logo o indivíduo (o aluno) irá apenas reproduzi-lo” (Silva, 2018 p. 165).

Diante dessas circunstâncias surgem mais inquietações como: Qual a formação de sujeito que projetamos mediante esse contexto de aula? Que tipo de sujeito se deseja formar diante do contexto de uma sociedade capitalista? Estes são questionamentos com os quais o profissional é confrontado constantemente durante a ação docente, o que provoca a saída do senso comum em busca de uma consciência crítica, como aponta Saviani:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentada, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (Saviani, 1996, p. 05).

Mediante a superação do senso comum para se apropriar uma consciência filosófica, tendo o materialismo histórico-dialético enquanto concepção metodológica,

percebe-se a necessidade da construção do pensamento que parte do empírico, passa pelo abstrato e chega ao concreto (Saviani, 1996). Entende-se que o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, e que “o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto” (Saviani, 1996, p. 06).

Barbosa et al (2016) em sua pesquisa com o objetivo de identificar as abordagens metodológicas e pressupostos epistemológicos adotados pelos autores das teses e dissertações sobre pessoas com deficiência dos dois mais conceituados programas de pós-graduação *Stricto Sensu* de Educação Física do Brasil dos últimos 10 anos. Nos resultados constatou-se a orientação empírico-analítica (66,7%), sendo ainda observadas as abordagens fenomenológica-hermenêutica (33,3%) em dois trabalhos e a filosófica em um. Não foram encontrados estudos que utilizaram a abordagem crítica dialética. Os autores sugerem que os caminhos da formação dos pesquisadores da Pós-Graduação de Educação Física, que trata da temática “pessoas com deficiência”, diversifiquem-se ainda mais, com escolhas metodológicas.

Com a constatação de uma perspectiva desenvolvimentista de ensino e a necessidade de uma superação da concepção de ensino que estava sendo executada nas aulas de Educação Física, iniciou-se o processo de aprofundamento fazendo buscas de artigos, teses e dissertações relacionadas à temática “O Ensino da Educação Física e pessoa com deficiência”. De acordo com Ferreira (2002), as pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições são produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 258).

Realizaram-se as buscas de artigos nas plataformas SciELO, LILACS e CAPES. No período de 15 de julho de 2021 até 22 de setembro de 2021, referente às Teses e Dissertações, foi realizada a busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. No período de 12 de outubro de 2021 a 10 de dezembro de 2021 para a escolha dos artigos, dissertações e teses, foram selecionados aqueles que possuíam assuntos relacionados com a temática da busca para aprofundamento, sendo realizada a leitura dos resumos dos textos e posteriormente do material por completo. Utilizamos como descritores: deficiência, Educação Física, ensino, estudantes cegos.

Na base de dados SciELO, após análise dos resumos dos textos, foram submetidos a uma análise aprofundada 15 artigos. Desse quantitativo foram divididos em três categorias, sendo elas: inclusão, revisão sistemática, estratégias de ensino, outras temáticas. Relacionados à inclusão restaram 07 artigos, tendo uma predominância nesta temática, 03 pesquisas discutindo estratégias de ensino, 02 trabalhos referente à revisão sistemática e 03 trabalhos apontando outras temáticas.

Dos sete artigos selecionados referentes à inclusão, a maioria deles pesquisam a atuação do professor no contexto da sua aula, buscando a inclusão dos alunos com deficiência. A maioria dos trabalhos analisados apontam a grande dificuldade de se promover um contexto inclusivo na escola, que está relacionado à formação profissional, recursos pedagógicos, estrutura administrativa e a família, como ficou evidente no estudo de Fiorini e Manzini (2014).

Nos trabalhos analisados da categoria inclusão, evidenciou-se que a maioria dos estudos foca no trabalho do professor, atuando na sala de aula, apenas um estudo analisou a inclusão nas aulas de Educação Física, realizou suas observações a partir da escuta dos estudantes com deficiência.

Referente às estratégias de ensino, poderia se destacar o trabalho realizado por Costa *et al.* (2015), que visaram observar “*Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física.*” neste trabalho, os autores tiveram o intuito de planejar, aplicar e analisar um programa de intervenção, composto por atividades psicomotoras, lúdicas e jogos de estratégias, a partir da adaptação de recursos pedagógicos e estratégias de ensino utilizadas em aulas de Educação Física com intuito de estimular a memória, atenção e concentração de crianças com TDAH.

No estudo de Costa *et al.* (2015) a pesquisa foi realizada com quatro estudantes com diagnóstico de TDAH, com idades entre seis e dez anos. Os instrumentos utilizados para análise foram: observação participante com registro de diário de campo e filmagem. Os autores concluíram que a mediação do professor se faz necessária, porém é de fundamental importância que o docente pautar sua prática em uma educação voltada para a independência e autonomia do sujeito.

Na categoria ‘Outras Temáticas’ observou-se o estudo *Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência* de Nacif *et al.* (2016), que teve em vista compreender as percepções do aluno com deficiência a respeito das aulas de Educação Física. Os autores observaram a partir dos relatos dos alunos, sendo que estes apontaram

gostar ou não das aulas, os aspectos que podem ser influenciados por experiências de exclusão que o aluno com deficiência vivencia, assim como a falta de adaptações nas atividades que são realizadas nas aulas.

Na plataforma CAPES analisaram-se 20 artigos, numa busca subdividida em categorias, na qual foram encontrados 12 artigos na categoria inclusão, 05 artigos na categoria formação profissional e 03 artigos que apontam para outras temáticas.

O trabalho desenvolvido por Melo *et al.* (2013) intitulado *Inclusão nas aulas de Educação Física: opinião dos familiares* teve o intuito de conhecer as opiniões dos familiares de alunos com necessidades especiais sobre a participação de seus familiares nas aulas de Educação Física. O estudo foi realizado com 130 famílias do Distrito Federal. Nesse estudo os autores identificaram que os familiares são favoráveis à participação dos seus filhos nas aulas de Educação Física, apesar de não conhecerem as atividades propostas, bem como consideram esta atividade importante para a inclusão.

É importante a realização de pesquisas com os familiares dos estudantes com deficiência, compreendendo que a família tem um papel importante na aprendizagem e na formação desses alunos, fornecendo aos professores e gestores informações necessárias, referentes às mudanças que ocorrem com seus familiares no ambiente escolar, ao se iniciar o ensino numa perspectiva inclusiva.

Nas pesquisas analisadas na plataforma CAPES, pode-se perceber uma prevalência das pesquisas referentes à inclusão, sendo que uma pesquisa conseguiu realizar um estudo com as famílias dos estudantes que estão inseridas no ambiente escolar e uma pesquisa que ouviu os alunos com deficiência na escola. Também houve um número significativo de estudos tratando da formação profissional e discutindo a importância da formação continuada na atuação docente para o trabalho com estudantes com necessidades educativas especiais.

Na plataforma LILACS, foram analisados 23 textos, sendo que destes 15 apontavam para a temática inclusão, 03 artigos traziam um aprofundamento referente à exclusão nas aulas de Educação Física, 02 artigos apontaram uma revisão sistemática e 03 apontam para outras temáticas que envolvem as atividades de ensino.

No texto produzido por Gorgatti (2009) que trata das *Percepções dos Professores Quanto à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física*, o autor analisou as percepções de professores de Educação Física do sistema regular de ensino diante da inclusão de alunos com deficiência. Nesse estudo, os pesquisadores observaram que a percepção geral dos professores pesquisados foi negativa para com a inclusão,

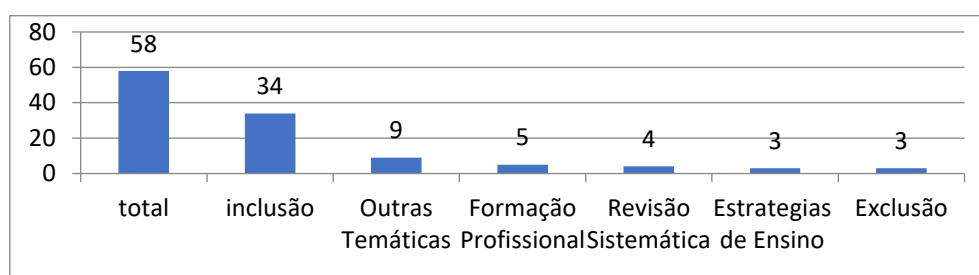
sendo que o pessimismo mais forte dos docentes foi por não se sentirem preparados para lidar com alunos com deficiência. Os professores com menor tempo de experiência mostraram visões mais positivas no que se refere aos benefícios de todos os alunos com a inclusão.

Conforme a produção de Gorgatti (2009), é comum os professores apresentarem o discurso de não estarem preparados para lidar com estudantes com deficiência na escola, muitos, em sua maioria, não tiveram disciplinas específicas na graduação que apontassem para essa temática e até mesmo uma formação continuada para o trabalho com pessoas com deficiência. Fica evidente nesse estudo que profissionais com pouca experiência apresentam um maior grau motivacional para o trabalho de pessoas com deficiência.

Analisando o estudo de Gorgatti (2009), percebe-se a necessidade de aprofundamentos teóricos que discutam o ensino da Educação Física para pessoas com deficiência, a fim de que possibilitem aos docentes no âmbito escolar um olhar para este grupo especial e, ao mesmo tempo, promovam uma percepção do ensino que possibilite um olhar crítico e facilite a compreensão da pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física.

Na base LILACS, no aprofundamento de estudo realizado, verificou-se a predominância de pesquisas relacionadas à inclusão, sendo que tivemos estudos que procuravam analisar a inclusão na perspectiva da exclusão escolar nas aulas de Educação Física, pesquisas que trazem uma discussão referente ao currículo escolar e às adaptações necessárias que devem ser promovidas para a participação do estudante com deficiência. A maioria dos estudos concentrou suas investigações no cotidiano da sala de aula, ouvindo sempre o professor e fazendo observações, poucas pesquisas foram realizadas ouvindo o estudante com deficiência, percebendo-se a necessidade de estudos que ouçam os principais atores envolvidos no processo.

Mediante este contexto de análises, buscando o aprofundamento do estudo nas bases de dados SciELO, CAPES e LILACS, constatou-se que foram analisadas 58 produções textuais, que em sua maioria prevalecem estudos referentes à inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

Figura 1: Produções analisadas conforme os descritores

Fonte: O próprio autor

No levantamento de teses e dissertações na plataforma CAPES, realizado durante o período de 12 de outubro a 15 de novembro de 2021 podem-se identificar 47 trabalhos, sendo 19 teses e 28 dissertações, mediante análise dos resumos e a busca da leitura aprofundada dos trabalhos, conseguiu-se realizar as observações de aproximadamente 10 trabalhos que se aproximam com nosso estudo.

A tese de doutorado de Salerno (2014), apresentada no programa de pós-graduação em Educação Física pela Unicamp, intitulada: *A formação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente*, visou analisar a percepção que os alunos possuem sobre sua própria formação em Educação Física para atuar com a população com deficiência, tendo como sujeitos estudantes que estavam finalizando o curso de graduação em Educação Física, independente da formação escolhida (licenciatura ou bacharelado), de três unidades de ensino superior do interior de São Paulo.

De acordo com Salerno (2014), os estudantes possuem a compreensão da área da Educação Física Adaptada, pois os comentários feitos estão conforme o encontrado na literatura, porém, ainda sentem a necessidade de se aproximar deste público ao longo da graduação, espaço no qual poderão atuar com supervisão e sanar dúvidas de maneira ágil, o que pode ser feito via disciplinas específicas, não específicas e projetos de extensão. Nesse estudo fica clara a necessidade da qualificação profissional e o contato com o trabalho com pessoas com deficiência desde a graduação para que os futuros professores tenham um melhor desempenho para atuar com essa população.

A dissertação de Louzada (2017) apresentada no programa de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” intitulada *Inclusão Educacional: em foco a formação de professores de Educação Física* investigou e descreveu a organização de conteúdos curriculares da Educação Especial nos cursos de

Educação Física. Foi desenvolvido o levantamento das grades curriculares de seis cursos de licenciatura em Educação Física, oferecidos em quatro instituições públicas do estado de São Paulo, que se encontram entre os dez melhores cursos do país, bem como planos de ensino de disciplinas relacionadas à temática, sendo realizada entrevista com os coordenadores de cada curso.

Ainda de acordo com Louzada (2017), os dados revelam que as instituições analisadas oferecem disciplinas voltadas à formação dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva, porém as análises indicam divergências na formação docente. São comuns os cursos de graduação oferecerem disciplinas voltadas para o público da Educação Especial, porém, infelizmente, as ações dos docentes dessas disciplinas na graduação não fornecem subsídios para a formação docente. Conforme o estudo de Louzada (2017), ficam evidentes as questões relacionadas à formação profissional que não possibilitam uma segurança aos professores no trabalho com pessoas com deficiência.

A tese produzida por Moraes (2010) com o título *Educação Física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores* teve o objetivo de investigar as práticas pedagógicas de professores de Educação Física que ministram aulas no ensino fundamental para classes comuns com alunos com deficiência. Nesse estudo, o autor aponta que conforme as investigações realizadas, as informações indicaram que os docentes de Educação Física pesquisados procuravam desenvolver práticas pedagógicas denominadas inclusivas, de modo que os alunos com deficiência pudessem ter acesso ao conhecimento e prática do componente curricular Educação Física.

A dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em Educação da UFBA realizada por Duarte (2011) intitulada *Ação Pedagógica de Professores de Educação Física Em Turmas Inclusivas* com o intuito de analisar a ação pedagógica de dois professores de Educação Física, em turmas inclusivas de uma escola da rede privada de ensino de Salvador-Bahia, teve enquanto objetivo evidenciar como se dá a relação desses docentes com as diferenças geradas. Enquanto procedimento metodológico, o autor utilizou a observação das aulas de Educação Física e análises de documentos da escola, Projeto Político Pedagógico e o planejamento dos professores para suas aulas.

Segundo Duarte (2011), após as observações e análises das falas e dos documentos, sugere-se que os professores desenvolvem ações pedagógicas que favoreçam a inclusão das crianças com deficiência nas aulas de Educação Física. Os documentos analisados indicaram fragilidades na preparação dos docentes para trabalhar

com as diferenças e perspectivas homogeneizantes do ensino. Com a análise do estudo produzido por Duarte (2011), fica evidente a necessidade de um aprofundamento de estudos para os professores que atuam com crianças com deficiência na escola, a fim de que suas ações pedagógicas promovam a inclusão, e seu planejamento esteja com uma concepção de sociedade que observe as diversidades e atenda aos interesses das minorias.

A dissertação produzida por Mahl (2012) no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR intitulada *Prática pedagógica dos professores de Educação Física Frente à inclusão de Alunos com Deficiência* objetivou investigar as concepções e ações que norteiam as práticas pedagógicas de professores de Educação Física da rede pública de ensino, frente à inclusão de alunos com deficiência, cotejando estas práticas com seu discurso. A pesquisa de base qualitativa, utilizou-se dos seguintes instrumentos metodológicos para o desenvolvimento do estudo: diários de campo para observações e entrevista com os docentes pesquisados.

Segundo Mahl (2012), em seu trabalho podem-se identificar alguns pontos importantes diante da atuação do professor, sendo eles: a) descompromisso com a área, com a educação dos alunos, com a formação continuada; b) desconhecimento do aporte legal que regulamenta o processo de inclusão; c) desencantos pela profissão e, principalmente, disparidade e distanciamento das práticas pedagógicas frente à inclusão de alunos com deficiência e o discurso inclusivo. As dificuldades são grandes para se promover um ensino inclusivo na escola, é necessário desejo de mudança, qualificação profissional e aproximação do discurso com a prática pedagógica na sala de aula. Como aponta Mahl (2012), o desencanto dos professores é grande referente a sua profissão, porém é necessário sermos resistentes frente a esse sistema capitalista opressor.

A tese de Silva (2009) do Programa de Pós-graduação em Educação Física da UNICAMP intitulada *Atividade Motora Adaptada: o conhecimento produzido nos programas stricto sensu em Educação Física no Brasil* teve o intuito de verificar o conhecimento produzido em Educação Física envolvendo a Atividade Motora Adaptada, nos programas de mestrado e doutorado do Brasil. Pode-se evidenciar que a AMA representa um espaço ainda novo, uma vez que a primeira dissertação data de 1986 (USP). A UNICAMP aparece como a IES com maior produção na área. Diante desta constatação realizada pela autora, fica clara a necessidade de se promoverem maiores estudos referentes à Atividade Motora Adaptada na Educação Física.

A pesquisa produzida por Camargo (2018) "*Trajetórias de vida de pessoas com deficiência e educação física escolar*" com o intuito analisar os fatores de exclusão de

pessoas com deficiência na Educação Física Escolar. Com este estudo a autora pode verificar fatores que contribuem para a exclusão nas aulas de Educação Física sendo eles: 1) a abordagem dos professores; 2) a seleção dos conteúdos sem uma relação dialética com a função social da EFE; 3) a fragilidade da legitimação das finalidades da EFE; 4) a discriminação e a dificuldade que a sociedade tem de compreender a pessoa e ao invés de considerá-la perante sua deficiência; 5) o despreparo na formação de alguns profissionais.

O interessante no estudo de Camargo (2018) foi que a pesquisa desenvolveu-se ouvindo as pessoas com deficiência e sua participação nas aulas de Educação Física em determinados períodos históricos, a partir das falas dos entrevistados, pode se evidenciar os fatores mencionados acima que provocavam a exclusão das pessoas com deficiência das aulas de Educação Física. De acordo o estudo de Camargo (2018) alguns dos entrevistados foram dispensados, devido possuir um tipo de deficiência atendendo a legislação da época, outros foram excluídos pelos próprios professores que tinham resistência para trabalhar com pessoas com deficiência.

A tese de doutorado realizada por Carvalho (2018) intitulada *Reflexões sobre a inclusão na Educação Física escolar: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional* no programa de pós-graduação da UNICAMP teve enquanto objetivo fazer uma releitura da construção geral da inclusão de alunos com deficiência no contexto da Educação Física Escolar, analisando a construção da legislação, do conhecimento acadêmico da área da Educação Física e a atuação dos professores dessa disciplina escolar. A autora desse estudo o desenvolveu em três momentos: o primeiro momento, de análise documental; o segundo, de busca de teses e dissertações com a temática deficiência; e no terceiro momento, entrevista com os docentes da rede pública municipal de uma cidade do interior de São Paulo.

Em sua pesquisa, Carvalho (2018) constatou que os planos da legislação, das pesquisas acadêmicas e da prática docente pouco interagem entre si, com leis baseadas em determinações teóricas desprovidas de ações para sua implantação, na prática, estudos acadêmicos predominantemente conceituais com tímidas orientações às intervenções e professores escolares desconhecedores de ambos.

No estudo de Carvalho (2018) pode-se observar que entre a legislação, as pesquisas e a ação docente não ocorrem uma interação. Ficando o questionamento: por que esse distanciamento entre as leis, pesquisas e ação docente? A autora sugere uma “Inclusão Estruturada” pela articulação entre os elementos da tríade legislação,

conhecimento acadêmico e prática profissional, fundamentada na autonomia docente, para a superação dessa dicotomia entre a teoria em relação à prática, que a cada dia tem sido evidenciada no contexto escolar.

Na dissertação intitulada *Pedagogia Crítica, Educação/Educação Física e o ensino de Pessoas com Deficiência Intelectual* do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES, Pagotto (2010) objetivou investigar e analisar as contribuições das teorias críticas da Educação e da Educação Física para o ensino de crianças com deficiência intelectual em uma escola especial.

Segundo Pagotto (2010), os dados empíricos permitiram analisar limites, possibilidades e desafios encontrados no ensino de Educação Física embasados por princípios comuns às teorias críticas. Como desafio repensar a prática pedagógica desses alunos para garantir e propiciar um processo de ensino em que todos os envolvidos estejam afetados de um fazer e pensar a educação para pessoas com deficiência intelectual. É fundamental os professores repensem sua prática constantemente, para que se perceba se realmente os seus objetivos educacionais são atingidos com sua ação docente em sala de aula.

Nesta primeira análise de estudos, ficou evidente a prevalência de pesquisas no âmbito da inclusão, estudos que apontam a necessidade da formação profissional desde a graduação, tendo que objetivar um ensino que possibilite ao estudante da graduação o contato com pessoas com necessidades educativas especiais. Mais uma vez evidenciando a necessidade de se explorar estudos que analisem o ensino da Educação Física no ambiente escolar.

Num segundo levantamento de teses e dissertações, realizado entre o período de 16 de novembro de 2021 a 10 de dezembro de 2021, buscando um maior aprofundamento, com o intuito de identificar trabalhos realizados a partir das palavras: aprendizagem, cegos, ensino, encontramos 12 pesquisas, porém, depois de uma análise detalhada dos textos, verificamos que apenas 09 têm aproximação com os nossos estudos.

Na dissertação de Wiggers (2013) intitulada *A Pedagogia da Educação Física no Brasil e a educação inclusiva: o atletismo para deficientes visuais na associação dos cegos do Vale do Itajaí (ACEVALI), Blumenau, Santa Catarina, Brasil*, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, o objetivo foi compreender a dinâmica pedagógica da preparação esportiva dos atletas com deficiência visual da Associação de Cegos do Vale do Itajaí (ACEVALI), Blumenau.

No estudo de Wiggers (2013), constato que as conclusões pontuadas pelo autor se aproximam das encontradas em minha ação docente numa ONG para pessoas com deficiência visual e cegueira, em que fica perceptível a integração e a inclusão destes estudantes neste espaço, facilitando o trabalho do professor e colaborando para o melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A tese de Almeida (1995) intitulada *Estratégias para a Aprendizagem Esportiva: Uma Abordagem Pedagógica da Atividade Motora Para Cegos e Deficientes Visuais*, desenvolvida na Universidade de Campinas no programa de pós-graduação em Educação Física, teve por intuito auxiliar aqueles que se dedicam ou pretendem dedicar-se ao preparo de pessoas com deficiência visual no campo da Educação Física.

No trabalho de Almeida (1995), o autor aborda os caminhos necessários que devem ser trilhados para o trabalho com pessoas com deficiência visual, numa perspectiva instrumentalista, apontando como se deve seguir um planejamento para o trabalho com pessoas com deficiência visual e cegueira que desejam ser inseridos numa prática esportiva, sendo uma pesquisa importante para o contexto histórico em que foi produzida.

A dissertação de Bahia (2007) intitulada *Aprendizagem da Natação para Crianças Cegas, Desafios e Possibilidades*, do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da UFBA visa investigar e compreender as possibilidades e limitações da relação entre ensino e aprendizagem dos movimentos do ensino da natação para pessoas cegas congênicas, discutindo alternativas metodológicas para a aprendizagem ocorrer.

Na sua dissertação, Bahia (2007) observou que todas as crianças envolvidas na pesquisa obtiveram melhorias significativas na postura, e destacadamente na coordenação motora, além disso, houve uma melhora considerável na interação entre eles e o professor. Gradativamente tornaram-se confiantes e adquiriram desenvoltura na execução dos movimentos na água, evidenciando que é possível aliar os benefícios da atividade física com características educativas e prazerosas, através da ludicidade, e assim superar o medo do desconhecido, vivenciar a adaptação ao novo, promover a socialização e alcançar os objetivos traçados.

O estudo de Bahia (2007) possibilita compreender a importância da interação e comunicação com o aluno além da musicalidade enquanto atividade lúdica que poderá auxiliar o estudante cego a superar o medo e conhecer o novo que está sendo oportunizado através do esporte.

A dissertação de Harnisch (2014), *O processo de ensino do judô para pessoas com deficiência visual*, desenvolvida no Programa de pós-graduação em Educação Física

pela UNICAMP, objetivou verificar as práticas pedagógicas utilizadas por professores no processo de ensino e aprendizagem do judô para pessoas com deficiência visual. Esse estudo caracterizou-se como um Survey, tendo como instrumento para coleta de dados um questionário elaborado, testado e aplicado pelos pesquisadores.

Na pesquisa de Harnisch (2014), quanto aos métodos de ensino, 11 professores afirmaram que buscam de início trabalhar verbalmente, para estimular a verbalização, e posteriormente pautam-se no tato. Outros 03 docentes utilizam-se somente do tato. Os demais utilizam-se da tutoria. A metade dos professores apresentou em seu discurso a preocupação em conhecer os seus alunos, identificando os estágios de desenvolvimento motor em que se encontram, para que a partir de então possam elaborar as suas aulas.

Analisando os resultados do estudo de Harnich (2014), podem-se perceber aproximações da prática pedagógica com o ensino do futebol para pessoas cegas. Ao se iniciar os trabalhos com os grupos, trabalhamos a verbalização, posteriormente a orientação espacial para localização da quadra e posteriormente realizamos o trabalho de tutoria entre os pares, em que um estudante cego vai auxiliando o outro, a realizar determinada atividade para posteriormente ele vai ganhando autonomia na realização das atividades.

A dissertação de mestrado de Lins (2011) intitulada *Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes cegos*, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, teve o intuito de caracterizar estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes cegos e videntes, matriculados no ensino fundamental em escolas regulares e instituições especializadas.

O estudo de Lins (2011) realizou observações em sala de aula, questionário com os professores e entrevista com os estudantes cegos. Em seus resultados, verificou que os docentes não receberam nenhum treinamento para lidar com os educandos cegos, nem durante a formação, nem após ter concluído, de modo tal que poucos souberam informar quais estratégias de aprendizagem eles utilizam, bem como demonstram pouca habilidade para lidar com as ineficácias dessas. Constatou-se, também, que tanto os cegos como os videntes utilizam estratégias cognitivas metacognitivas durante a aprendizagem, contudo as utilizadas pelos cegos parecem ser mais elementares, de baixa complexidade, tendo em vista que os videntes alcançaram escores maiores em todas as subescalas.

Analisando os resultados do estudo de Lins (2011), pode-se observar que a limitação teórica dos professores do estudo também é uma dificuldade encontrada na prática pedagógica, uma fundamentação teórica que forneça uma base de sustentação para

a realização das atividades e uma compreensão das possibilidades que podem ser construídas, a partir do desenvolvimento do aluno.

A tese de Seabra (2008) *Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino do Aluno com Deficiência Visual na Atividade Física Adaptada*, desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, teve como objetivo identificar na literatura proposições que descrevam estratégias de ensino e recursos pedagógicos propostos a alunos cegos ou com baixa visão. Enquanto instrumento metodológico utilizou-se de 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.

Analisando Seabra (2008), conclui-se a ausência dos estudos relacionados a: 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) procedimentos para o uso de recursos pedagógicos na proposição de resolução de problemas pelo aluno.

Seabra (2008), em seu estudo, sugere novas pesquisas em forma de pesquisa participativa, sendo um convite para novos pesquisadores que estão se debruçando sobre esta temática.

A tese de Santos (2004) *Representação social de esportes sob a ótica de pessoas cegas*, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, visando compreender e analisar as representações sociais de esportes na ótica de grupos de pessoas cegas; e mapear as representações sociais de esporte a partir dos cegos congênitos.

Na conclusão do estudo, Santos (2004) comprova que os cegos praticantes de esportes continuam a arcar com o ônus do estigma relacionado com os resultados obtidos nas competições esportivas, e também aponta caminhos alternativos em busca de superação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física e do esporte para essas pessoas, possibilitando a constatação de representações relacionadas com o aspecto funcional da prática esportiva, a figura do herói, a normalidade, e o corpo.

A dissertação de Costa (2015) intitulada *Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual nas aulas de Educação Física: um estudo de caso*, realizada na Universidade Federal de São Carlos no Programa de pós-graduação em Educação Especial, teve o

objetivo de investigar de que maneira o professor de Educação Física constitui/adapta seu programa de ensino e organiza suas práticas pedagógicas para atender as especificidades dos estudantes com deficiência visual. A pesquisa percorreu o caminho metodológico, sendo caracterizada como uma pesquisa de campo, do tipo estudo de caso.

Em seus resultados, Costa (2015) identifica escassez e até mesmo a inexistência de adaptações curriculares empregadas pelos participantes da pesquisa diante do contexto de inclusão de estudantes com deficiência visual. É de suma importância para se desenvolver um ensino inclusivo na escola as adaptações curriculares que atendam os estudantes com deficiência.

A dissertação de Morato (2007) intitulada *Futebol para cegos (futebol de cinco) no Brasil: leitura do jogo e estratégias táticas técnicas*, desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física, teve enquanto objetivo descrever e analisar as características específicas do futebol para cegos. Enquanto aspectos metodológicos, utilizou-se a entrevista semiestruturada para coletar os dados junto a seis jogadores que integraram a seleção brasileira nos Jogos Paraolímpicos de Atenas 2004, no Pan-americano de 2005 e no Mundial de 2006; e os técnicos que já passaram ou não pela seleção, mas que já dirigiram equipes que se destacam no cenário nacional.

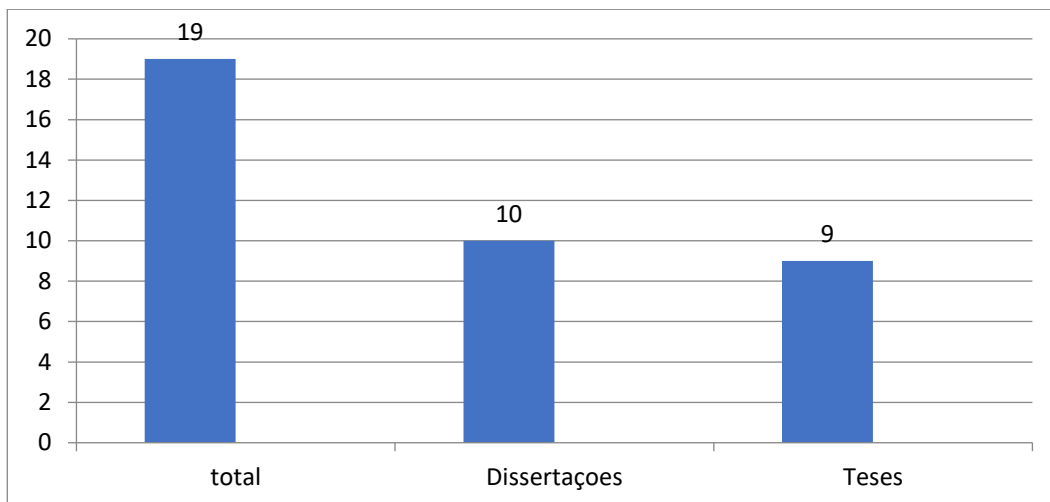
O estudo de Morato (2007), em seus resultados, observou a partir das entrevistas que para o exercício da base regencial as equipes desenvolvem estratégias de comunicação baseadas na padronização de termos, na descentralização e na personalização. Os sistemas táticos dão sentido e sustentam a comunicação, pois a filtragem da informação é dependente da função exercida por cada jogador. Na transição entre os polos defensivo e ofensivo, as equipes procuram se utilizar do sentido visual do goleiro, que com lançamentos rápidos tenta surpreender o adversário. Para a leitura do jogo, os atletas constroem um mapa mental da quadra a partir de referenciais sonoros e cenestésicos.

Analisando o estudo de Morato (2007), observa-se a importância do desenvolvimento de todo esse repertório de ações, que se inicia com a comunicação, a audição, o conhecimento do espaço da quadra para o jogador montar seu mapa mental a partir de referenciais sonoros e cenestésicos.

Esse segundo aprofundamento nos possibilita a compreensão do número reduzido de pesquisas tratando do ensino da Educação Física para pessoas cegas, em particular, estudos que apontam o ensino numa perspectiva histórico-crítica, sendo que as pesquisas

analisadas apontam para o trabalho numa perspectiva de determinada modalidade esportiva. Ficando apenas dois estudos que sugerem estratégias metodológicas que o professor deve realizar na sua ação docente nas aulas de Educação Física, conforme gráfico a seguir.

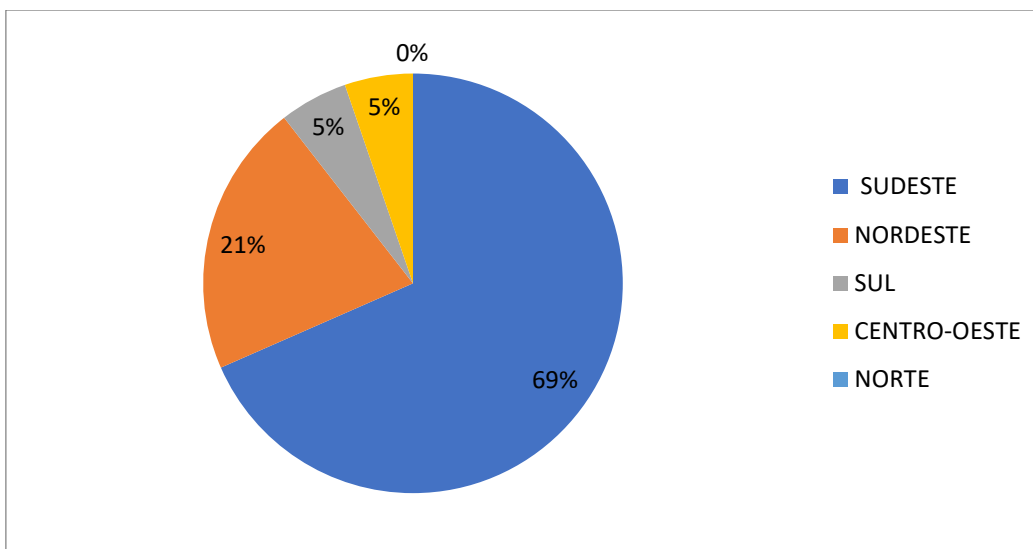
Figura 2: Produções analisadas



Fonte: O próprio autor

Na segunda análise de teses e dissertações, também foi constatado número reduzido de produções científicas que tratam do ensino da Educação Física para estudantes com deficiência na região Nordeste, sendo apenas três produções do total das produções analisadas, com isso percebe-se a necessidade de um maior aprofundamento neste cenário de pesquisa, colaborando com o desenvolvimento da ação docente na EPT para o ensino dos conteúdos da Educação Física para estudantes cegos.

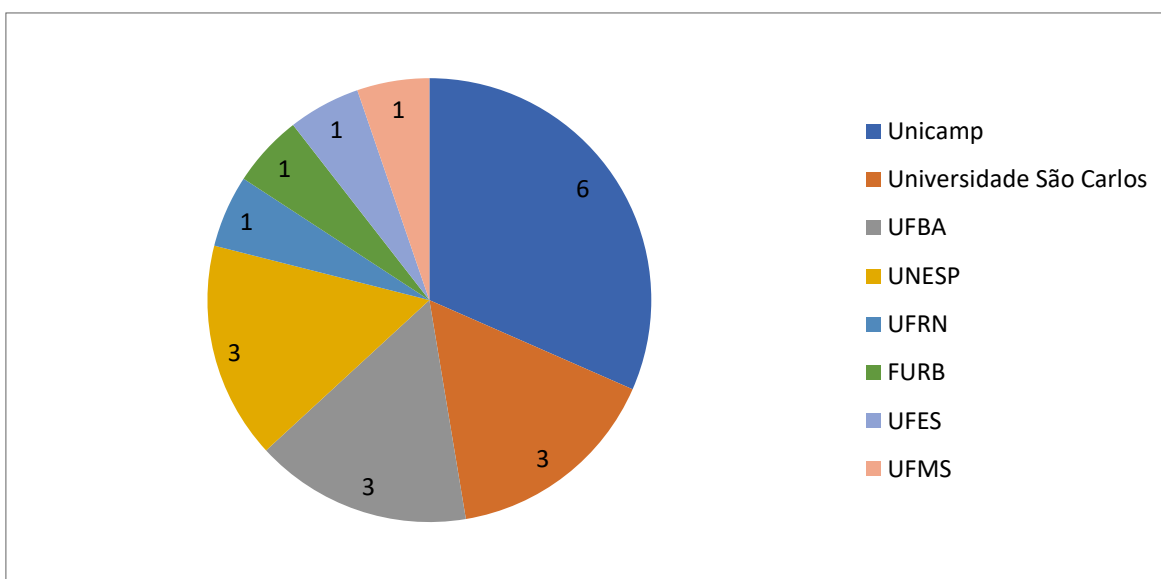
Figura 3:Produções científicas sobre o ensino da Educação Física para estudantes com deficiência por região do país.



Fonte: O próprio autor

Um dado interessante verificado é que a maioria das produções científicas estão concentradas no estado de São Paulo, seguido pela Bahia, porém, enquanto nas produções em São Paulo observa-se uma alternância entre a Capital e o interior, isto não ocorre referente ao estado da Bahia, sendo uma prevalência de estudos na capital do estado, necessitando de estudos que sejam desenvolvidos no interior do estado.

Figura 4: Produções e principais instituições.



Fonte: O próprio autor.

Analisando os trabalhos, o estudo de Lins (2011) nos aponta a dificuldade dos professores em possuírem uma capacitação adequada para o trabalho com pessoas cegas, nos leva a compreender o quanto estamos limitados em nossa prática pedagógica, embora existam esforços de professores em trazer uma orientação a partir de seus estudos, como foi o trabalho de Almeida (1995), sendo o pioneiro, e posteriormente o de Seabra Junior (2008), apontando os caminhos que devem ser trilhados para o ensino com pessoas cegas, observamos que ainda são muito limitadas as publicações.

É importante destacar a importância dessas produções em determinado período histórico, porém vale frisar que esses materiais propostos não apresentam, sistematicamente, uma teoria pedagógica para sua sustentação, muito menos uma concepção de mundo, sociedade e ensino explícitas orientadas ao trabalho com os estudantes cegos, com vistas a contribuir para a formação Omnilateral. As sugestões de atividades apresentadas pontuam no caráter metodológico que o professor deve ter na condução de sua aula, mas não pontuam explicitamente qual o tipo de sujeito que deseja formar a partir do material produzido. Apesar dos limites dessa análise da produção, é fato é que em todas estas produções encontramos fortemente presente elementos que configuram dimensões da naturalização do ensino para alunos cegos, particularmente assentadas numa concepção biológica ingênua, o que coloca desafios para este trabalho, na medida em que se propõe a enfrentar tal problema no ensino dos conteúdos da educação física para pessoas cegas. Mas, como tais dimensões vão configurando a educação física na sociedade moderna?

A NATURALIZAÇÃO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: Aspectos históricos

A Educação Física escolar sempre esteve ligada aos interesses da classe dominante, em relação ao seu conhecimento e especificidade que deveria ser trabalhada na escola, foi assim com os métodos de ginástica. A Educação Física se apropria dos métodos Ginásticos construídos na Europa para se tornar o principal modelo de ensino nas escolas brasileiras, o método que ficou mais conhecido foi o método francês, como menciona Soares (1996):

A Educação Física Escolar tal como a concebemos hoje - como matéria de ensino - têm suas raízes na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX. Com a criação dos chamados Sistemas Nacionais de Ensino, a Ginástica, nome primeiro dado à Educação Física e com caráter bastante abrangente, teve lugar como conteúdo escolar obrigatório (Soares, 1996, p. 03).

Os métodos Ginásticos que influenciaram a Educação Física Escolar, no início do século passado, surgiram com uma forma de tratamento da saúde da população, ou até mesmo para o incentivo à prática de atividade física, sem nenhuma relação enquanto conteúdos de ensino para o espaço escolar, apenas reprodução de movimentos, sem uma preocupação com a formação do sujeito, tendo como base as ciências que prevaleciam naquela época. Soares (1996) aborda:

“Estes métodos e/ou escolas de ginástica não pensaram a Ginástica na escola, mas os pedagogos e os médicos buscaram neles os princípios básicos para elaborar os conteúdos de ensino da escola, uma especificidade da Ginástica para a escola. Esta Ginástica compreendia exercícios individuais, em duplas, quartetos; o ato de levantar e transportar pessoas e objetos; esgrima; danças; jogos e posteriormente, já no final do século XIX, os jogos esportivos; a música; o canto e os exercícios militares. Durante todo o século XIX vamos encontrar esta abrangência e diversidade de conteúdos de ensino e, sobretudo, uma clara especificidade.” (Soares, 1996, p. 03).

Percebe-se que os métodos ginásticos são utilizados como uma forma de fortalecimento corporal, com a realização de exercícios ginásticos para o controle da saúde da população e, ao mesmo tempo, para usar a Educação Física como uma forma de manutenção dos interesses da classe dominante. Silva (2018) afirma:

“Com o crescimento desenfreado e desorganizado de habitações nas cidades, no início da sociedade capitalista, a Educação Física teve dupla função: a primeira consistia em incidir no processo de interiorização, pela classe subalterna, de determinados hábitos saudáveis; e, a segunda, consistia em contribuir no processo de aculturação para as especificidades do modo de trabalho como, por exemplo, a jornada de trabalho e o baixo salário” (Silva, 2018, p. 32).

O processo de naturalização da população está presente com os métodos ginásticos, fazendo com que a população acreditasse que os métodos ginásticos seriam a solução para a sua saúde e, ao mesmo tempo, a formação de uma nação forte, conceito também presente com o projeto de nacionalização da população brasileira, colaborando com as elites, ditando as normas do “comportamento saudável”.

Conforme Soares (1996), ocorre na Educação Física, a partir de 1940, uma mudança no perfil dos conteúdos e das aulas, se anteriormente prevalecia a ginástica enquanto conteúdo e método de ensino da Educação Física, nesse período a prevalência será o Esporte que será baseado nos fundamentos da biologia e da fisiologia.

Após a Segunda Guerra Mundial, com intuito de formar no Brasil uma potência olímpica, prevalece nas escolas brasileiras o Método Desportivo Generalizado, sendo uma concepção que nas aulas o esporte será o conteúdo da Educação Física com uma

concepção totalmente prática, possuindo uma relação de professor – treinador e aluno – atleta.

A inserção da instituição esportiva na escola no ensino da Educação Física foi baseada nos princípios do treinamento desportivo, na fisiologia, biomecânica, cinesiologia, com o intuito da competição, além da seleção de aptos e exclusão de inaptos para a prática esportiva, segregação das pessoas com deficiência, por não apresentarem as capacidades para a prática esportiva, numa sociedade com vários preconceitos em relação à pessoa com deficiência. Teremos uma Educação Física Escolar caracterizada como puramente competitiva, em que prevalecerá o esporte na escola e não o esporte da Escola (Caparroz, 2007).

Segundo Castellani (1999), nesse período histórico, a Educação Física também é contemplada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, tornando-se obrigatória nos cursos primários e médios. Com a obrigatoriedade, a Educação Física escolar sofrerá forte influência das ciências naturais, em particular da ciência positivista. Aquilo que no passado era explicado através da espiritualidade, das concepções idealistas que prevaleceram no período histórico, possuem agora uma explicação a partir das ciências biológicas e médicas.

A educação física tornou-se, na gênese da sociedade moderna, um importante elemento social direcionado para tratar do corpo ahistórico e acrítico do trabalhador. Buscava-se, perante tal contexto, contribuir para a construção e legitimidade das instituições e para a explicação dos fenômenos sociais na vigente sociedade por meio da ciência, principalmente da ciência positivista (Silva, 2018, p. 31).

Na citação pontuada acima, verifica-se a naturalização no contexto do ensino da Educação Física, com uma concepção de “cuidar” do corpo acrítico do trabalhador. Com isso era necessária uma ciência que colaborasse com essa compreensão, a visão positivista, que se tornou a forma de conceber e viver na sociedade capitalista. Conforme Silva (2018, p. 31), “é aquela que realizou, ao longo dos séculos XVII a XIX, aquilo que poderíamos chamar de uma naturalização dos fatos sociais, criando um ‘social biologizado’”.

Essas concepções que influenciaram e ainda prevalecem fortemente na Educação Física são frutos, desde a sua origem, da sociedade capitalista, com a tentativa de que a classe trabalhadora não tenha uma compreensão da realidade ao seu redor, não desenvolva

um senso crítico sobre as suas condições de vida, com o intuito de naturalizar os interesses da classe dominante frente à classe dominada.

O processo de esportivização promove na Educação Física um novo patamar de ensino que está presente na sociedade capitalista, sendo valorizados alguns princípios: competição, seleção, individualidade, treinamento físico e exclusão. Essa concepção de ensino popularizou-se até a década de 1970 e até hoje tem sido utilizado por alguns professores de Educação Física na escola.

Uma nova concepção de ensino é apresentada a fim de diminuir a esportivização na escola: surge a psicomotricidade, enquanto uma nova concepção de ensino da Educação Física. Saímos de um modelo reprodutor de gestos técnicos e competitivos para uma perspectiva na qual o componente curricular terá uma preocupação com os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. A Psicomotricidade pretendeu então substituir o conteúdo até então predominante, de natureza esportiva.

Os estudos através da Psicomotricidade surgem com o intuito de apresentar que a Educação Física é um meio para aprender Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências. O componente curricular na escola passa a ter um olhar diferenciado em relação aos conteúdos de ensino.

Naquele momento, a Educação Física não tem mais um conteúdo seu, ela é um conjunto de meios para... ela passa a ter um caráter genérico: será de reabilitação? de readaptação? de integração? Talvez ela tenha se tomado um pouco de tudo isto sem exatamente ser tudo isto. Afinal onde ficou a especificidade? Não dá para esquecer que este foi o momento no qual todas as pessoas envolvidas ou não com ensino, davam palpites sobre o que deveria ou não ser do domínio da Educação Física na escola. E o professor começava a sentir-se constrangido se ele não falasse o discurso da psicomotricidade ou melhor, se ele dissesse que ensinava ginástica, esportes etc. (Soares, 1996, p. 04).

Na citação acima, se no passado a Educação Física era conhecida enquanto aula de Ginástica, posteriormente aula de esportes, quando o movimento da psicomotricidade é inserido nas aulas, tem-se uma crise de identidade deste componente curricular na escola. Com isso surgem os questionamentos: O que a Educação Física deve ensinar na escola? Para que serve a Educação Física? Esses são alguns questionamentos que alguns pesquisadores buscaram explicar referentes à Educação Física a partir da década de 1980.

Na década de 1980, a Educação Física passa por um processo de crise de identidade, em que alguns pesquisadores, procurando superar os modelos anteriores, baseados na aptidão física e saúde, iniciam suas produções ou concepções de ensino da Educação Física na escola baseadas nas ciências humanas, e por onde muitos haviam

realizado os seus estudos de mestrado e doutorado. Com isso, nesse período histórico, surgem abordagens de ensino baseadas na psicologia, sociologia, antropologia, todas buscando novas perspectivas para a docência da Educação Física. De acordo com Silva (2018), não se estabeleceu um consenso sobre a natureza e especificidade da Educação Física no âmbito escolar.

Evidencia-se o processo de flutuação epistemológica, onde a educação física está subordinada, agora, às ciências humanas ao invés das ciências naturais. Consequentemente, o seu objeto de conhecimento está subordinado também a tais ciências (Silva, 2018, p. 49).

Silva (2018) pontua, na sua tese de doutorado, relativo a essas concepções de ensino que surgem a partir das ciências humanas:

O trato dado ao objeto de conhecimento da educação física escolar como um meio para as ciências naturais ou as ciências humanas sociais, predominantemente, compactuam para a adaptação psicofísica dos indivíduos que compõem a classe subalterna a estarem aptos a serem explorados via as características do capitalismo contemporâneo. Pois, ao abordar o seu objeto de conhecimento somente pelo utilitarismo biológico (ciências naturais) ou enfatizar a espontaneidade da relação entre tal objeto e o indivíduo (ciências humanas pela via do culturalismo), está endossando, explícita ou implicitamente, intencional ou não intencionalmente, uma concepção de mundo e, por conseguinte, de educação conservadora (Silva, 2018, p. 54).

Em busca dessas respostas através das ciências Humanas na Educação Física, teremos muitas discussões referentes ao objeto de conhecimento e especificidade, como a cultura de movimento, cultura física, cultura corporal e a cultura corporal de movimento. Essas concepções buscam um novo olhar para esse componente curricular na escola, buscando que o professor não seja apenas um treinador de ginástica ou de determinadas modalidades esportivas, mais sim um educador, preocupado com as questões educacionais e sociais presentes no seu contexto de ensino.

O que se observou na década de 80, como pontuou Silva (2018), e prevaleceu ao longo da Educação Física foi uma flutuação epistemológica para a manutenção do *status quo*. Uma polarização na discussão epistemológica sobre a natureza e a especificidade da Educação Física Escolar, das concepções que surgiram nesse período histórico, sendo aquela que se aproxima de uma concepção progressista de ensino, é a obra do Coletivo de Autores, que aponta um caminho metodológico de ensino para Educação Física, numa perspectiva que até então não se havia discutido no âmbito desse componente curricular inserido na escola, mas também apresenta lacunas em torno da sua concepção de ensino da Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica.

Apesar de o Coletivo ter avançado na crítica ao paradigma positivista na educação física, encontrou limites com relação à abordagem do problema sobre a especificidade do conteúdo de que trata a educação física escolar, seus objetivos, bem como sobre o problema do ensino aprendizagem-desenvolvimento na relação dialética conteúdo-forma-destinatário, em condições determinadas na educação escolar (Ferreira, 2015, p. 35).

Compreende-se que a naturalização do ensino não busca a formação crítica do sujeito, e sim uma formação monotécnica, que visa apenas atender aos interesses do capital, uma concepção de ensino que não busca desenvolver o senso crítico do estudante, visa apenas o fazer, executar, treinar, adestrar no ensino da Educação Física no ambiente escolar.

O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Na falta de uma sustentação teórica, de uma formação que não nos possibilitou a compreensão da formação omnilateral, constatamos que, apesar do compromisso político, a nossa ação pedagógica no ensino da Educação Física para as pessoas cegas tem reproduzido uma prática mecânica, instrumentalizada por uma concepção de formação unilateral.

Assim, diante dos dados da realidade de nossa experiência profissional, bem como da análise inicial das produções do campo científico levantadas, organizamos o seguinte problema/objeto de estudo: a naturalização da relação entre ensino e desenvolvimento humano na prática de ensino na Educação Física escolar para pessoas com deficiência visual na EPT tem comprometido o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade dos indivíduos/formação omnilateral, enquanto reforça uma concepção monotécnica/unilateral/instrumental da formação humana.

O autodomínio da corporalidade pressupõe a relação ativa, consciente e intencional, porém indireta, entre o indivíduo com seu corpo, do indivíduo com a sociedade, em determinadas condições histórico-sociais, e tem por objeto o desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana.

[...] estamos defendendo a necessidade da transmissão dos conhecimentos científicos da disciplina escolar educação física em suas formas mais desenvolvidas, que tem por objeto *o desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana*, e sua expressão mais complexa na atividade esportiva, cujo sentido é *o autodomínio da corporalidade*, e tem como significações objetivas a serem apropriadas pelas crianças na escola as ações/operações acumuladas nos conteúdos da educação física, pela via do movimento voluntário. Os conteúdos da educação física têm na atividade esportiva a sua

forma mais desenvolvida porque esta expressa graus elevados de desenvolvimento das relações ativas, conscientes, intencionais, porém indireta, entre o indivíduo e seu corpo – relações sociais que constituem a natureza deste tipo de atividade humana. (Ferreira, 2015, p. 195 grifo do autor).

Essa formação integrada de um ser humano que busca a superação do seu contexto histórico, possibilitando a sua emancipação, mas também a sua formação de um sujeito crítico que passará a desenvolver uma relação cada vez mais ativa, consciente e intencional com seu corpo, porém indireta, em determinadas condições histórico-sociais será o fruto das nossas discussões para o estudante cego.

Diante deste contexto, propõe-se alcançar os objetivos abaixo descritos:

Discutir o papel dos conteúdos da Educação Física escolar para o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade dos estudantes cegos.

Explicitar o processo de interiorização (lógica da ação/operação) na atividade de ensino na Educação Física escolar para estudantes cegos;

Apresentar uma proposta de ensino dos conteúdos da Educação Física para estudantes cegos, numa concepção de formação humana omnilateral.

Os principais aspectos metodológicos do estudo vão se orientar enquanto um estudo bibliográfico e documental, tendo com matriz epistemológica o materialismo histórico-dialético, para a compreensão dos estudos e bases referenciais. Como aporte teórico, a psicologia histórico-cultural. Enquanto teoria pedagógica para análise da ação pedagógica, a pedagogia histórica-crítica.

No primeiro capítulo do nosso estudo discutimos o papel dos conteúdos de ensino da Educação Física para o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade do estudante cego, nesse capítulo analisamos o desenvolvimento da corporalidade humana, apresentamos o futebol de cegos enquanto conteúdo de ensino para o desenvolvimento do estudante cego, além de destacar os principais aspectos referente a pessoa cega ao longo do processo histórico.

No capítulo 2 deste trabalho discutimos o processo de interiorização no ensino dos conteúdos da Educação Física para estudantes cegos, iremos analisar as atividades dominantes, as sensações, as percepções, a memória e atenção, buscando aproximações da Psicologia Histórico-Cultural.

No capítulo 3 Apresentar uma proposta de ensino da Educação Física para os estudantes cegos na Educação Profissional e Tecnológica.

1 - OS CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DO AUTODOMÍNIO DA CORPORALIDADE DOS ESTUDANTES CEGOS

1.1 CONTEÚDO DE ENSINO

Para análise do papel dos conteúdos de ensino da Educação Física para o estudante cego, na Educação Profissional e Tecnológica, é necessário o entendimento do que sejam os conteúdos de ensino, numa visão de formação omnilateral do sujeito.

De acordo com Saviani (2019, p. 93), “a atividade educativa pressupõe sempre, implícita ou explicitamente, uma determinada concepção de mundo, de homem, de sociedade e, conseqüentemente, de educação”. A identificação dessas concepções na sua atividade docente é fundamental para o professor reconhecer o caminho que deseja desenvolver em sua práxis e, ao mesmo tempo, contribuir com a formação de seus estudantes.

A concepção de mundo, de sociedade e de homem que se apresenta na pedagogia histórico-crítica corresponde ao materialismo histórico-dialético defendido por Marx. Com isso a ciência será sempre materialista, pois não trabalha com concepções idealistas, metafísicas que prevaleceram ao longo do período histórico.

Em síntese, a definição do homem como o conjunto das relações sociais indica que o indivíduo se põe como um sujeito histórico e social. Isso significa que “o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar a sua própria vida, a sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor” (Markus, 1974, p. 88). Assim, o indivíduo só pode se constituir como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens (Saviani, 2019, p. 95).

A partir da concepção da pedagogia histórico-crítica, a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas deve ser produzida pelos próprios homens, sendo um produto do trabalho. Saviani (2019, p. 98) expõe que: “Isso significa que o homem não nasce homem, ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência”. A origem da educação coincide com a origem do homem. Essa relação do homem com os outros homens, semelhante a produzir sua própria existência, provoca um ato educativo, em que os conhecimentos das gerações anteriores são compartilhados com as novas gerações, pela experiência, configurando uma relação de aprendizagem.

Os subsídios teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica a caracterizam, a rigor, como uma ciência prática da e para a educação, por conter uma diretriz teórica que contribui para a compreensão da prática pedagógica direcionada à humanização, vale dizer, à formação omnilateral da geração em desenvolvimento. Ela se legitima como ciência da educação porque institui a educação, em sua totalidade, como o seu objeto, e se propõe teoricamente como uma pedagogia que visa alcançar a fidedigna ciência da educação, isto é, a ciência da educação autônoma e unificada (Silva, 2018, p. 54).

Duarte (2021) argumenta que o ensino de conteúdos escolares numa visão de mundo materialista, histórica e dialética é uma atividade proposital onde o ensino é entendido como espaço para o processo de aquisição de conhecimentos produzidos historicamente. Portanto, conforme Saviani (2011)

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (Saviani, 2011, p. 14).

Na citação pontuada acima, fica claro que o objetivo de transmissão do saber sistematizado não se realiza em detrimento do saber espontâneo, cotidiano, um conhecimento fragmentado, mas sim diz respeito à cultura erudita, possibilitando as formas mais complexas de conhecimento.

Segundo Duarte (2021), o problema da obsolescência programada do conhecimento está relacionado às concepções do Aprender a Aprender e do estudo do cotidiano, que são utilizadas por diversos profissionais que se autodenominam progressistas na área da educação. Essas concepções citadas também estão presentes no ensino da Educação Física, surgindo como métodos inovadores de ensino, que abordam os conteúdos consoante os interesses dos estudantes e as questões cotidianas no contexto da aula.

Diante disso, acreditamos que essas concepções não apresentam o papel dos conteúdos no ensino escolar, deixando o ensino fragilizado, reduzido apenas às análises cotidianas. A escola é a instituição que deve oportunizar ao estudante o conhecimento dos conteúdos nas suas formas mais complexas, aquilo construído historicamente pela humanidade, o conhecimento elaborado, os conteúdos clássicos. Um dos autores que também já defendia os conteúdos clássicos na escola era Vigotski, conforme citação encontrada em Martins (2011):

A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas que se propõe a escola ao ensinar à criança o sistema de conhecimentos científicos. Sem dúvida, o que sabemos sobre essa questão surpreende por sua escassez. Tem, ademais, um significado teórico muito importante, uma vez que a investigação do desenvolvimento dos conceitos científicos, quer dizer, dos conceitos autênticos, verdadeiros, pode nos permitir descobrir as regularidades mais profundas, mais fundamentais de qualquer processo de formação dos conceitos em geral. E o surpreendente é que esse problema, no qual está contida a chave de toda história do desenvolvimento intelectual da criança e a partir do qual deveria iniciar a investigação do desenvolvimento do pensamento infantil, tem sido muito pouco estudado até agora [...] os conceitos científicos também se desenvolvem e não são assimilados já acabados, a generalização das conclusões obtidas no estudo dos conceitos cotidianos ao campo dos conceitos científicos carece legitimidade (Vygotsky, 2001, p. 181 *apud* Martins, 2011, p. 219.)

Martins (2011) vai pontuar que Vigotski indicava que a aprendizagem promove o desenvolvimento e o ensino de conceitos científicos, os “verdadeiros conceitos”, superando qualitativamente o ensino centrado em conceitos cotidianos. Ao defender os conteúdos clássicos na formação do sujeito, alguns estudiosos acabam criticando a pedagogia histórico-crítica, chamando essa concepção de “conteudista” na sua forma de pensar o ensino, porém os críticos não têm clareza ou não querem assumir a importância de se instrumentalizar o estudante de um saber sistematizado para a formação dos conceitos, sendo essencial numa concepção contra hegemônica.

De acordo com Duarte (2021), a escola é uma instituição cuja tarefa reside em fazer com que todos os indivíduos se apropriem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, como parte do processo da individualidade para si. A escola é a instituição que deve oportunizar ao estudante o conhecimento dos conteúdos nas suas formas mais complexas, não apenas aqueles conteúdos voltados para a vida cotidiana, como defendem as teorias do Aprender a Aprender, mais sim desenvolver a problematização dos conteúdos, a partir da prática social, para que os estudantes se apropriem dos instrumentos teóricos e práticos para análise dos problemas detectados, para a partir daí eles realizarem a catarse. A classe trabalhadora deve se apropriar das produções científicas, artísticas e esportivas enquanto conteúdo escolar, numa perspectiva de uma formação omnilateral, através da atividade de ensino, como diz o autor.

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos com conteúdos inertes. O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade do conhecimento do mundo

sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (Duarte, 2021, p. 59).

É grande a importância do ensino dos conteúdos numa perspectiva de que o estudante não seja um mero depósito de informações, como acontecia na pedagogia tradicional, mas sim, através da transmissão do conhecimento de uma forma dialética, realizada pelo professor que ensina e o aluno que aprende com desejo da reprodução e transformação de si e da sua realidade.

Para Martins (2011), que desenvolveu seus estudos em Vigotski e na Psicologia Histórico-Cultural, o ensino dos conceitos científicos difere radicalmente do ensino direcionado em conceitos espontâneos, cria transformações nas atitudes do sujeito em face do objeto, pois os conceitos científicos são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas, apresentando o objeto ao pensamento de forma multilateral e profunda. A tomada de consciência dos conceitos científicos pressupõe, necessariamente, o processo de generalização e abstração.

Uma vez que a nova estrutura de generalização tenha surgido na esfera do pensamento, se transfere depois, como qualquer estrutura, como um determinado princípio de atividade, sem necessidade de aprendizagem alguma, a todas as esferas restantes do pensamento e dos conceitos. Desse modo, *a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos* (Vigotski, 2001, p. 214 *apud* Martins, 2011, p. 222 grifo do autor).

Segundo Martins (2011), com essa afirmação, Vigotski aponta para o desenvolvimento da capacidade do pensamento, pois os conceitos espontâneos não conseguem atingir certos níveis de generalização se comparados aos conceitos científicos, portanto, apenas os conceitos científicos, artísticos, filosóficos têm essa capacidade. Portanto, para qualquer objetivo de conscientização do estudante é necessária clareza do que represente do ponto de vista do processo, do psiquismo. Se não, corre-se o risco da assimilação irreflexiva das palavras, um discurso que pouco ou nada transforma a capacidade de análise do sujeito acerca do real.

De acordo com Martins (2016, p. 1583), “Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade”. A importância da formação de conceitos no estudante para o conhecimento da realidade é fundamental se desejamos que este aluno desenvolva um salto qualitativo na compreensão da realidade que o cerca e refletir sobre suas tomadas de decisões no contexto escolar.

Percebe-se a importância da compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino da Educação Física, analisando a escola como espaço para aquisição dos conhecimentos que possibilitem o acesso ao saber sistematizado na formação do sujeito, tendo a sistematização dos conteúdos papel importante para o ensino da Educação Física.

Saviani (2019) aponta que considerar a Educação Física na perspectiva histórico-crítica diz respeito ao aprendizado do controle motor por parte de cada indivíduo, do próprio corpo, sendo que esse controle não seria apenas físico, mas também psíquico.

Ademais, penso que a pedagogia histórica-crítica tem algo a dizer também em direção oposta, incluindo no âmbito da educação física não apenas o desenvolvimento pleno dos movimentos corporais, mas também a capacidade de contenção do movimento físico. Trata-se, aqui das exigências de contenção física colocadas pelo trabalho intelectual (Saviani, 2019, p. 106).

Dessa forma, o ensino da Educação Física, numa perspectiva histórico-crítica, nos direciona ao entendimento de que este ensino não deve buscar apenas o desenvolvimento dos movimentos corporais, mas também que os estudantes tenham a compreensão do controle desse movimento. Por conta disso, discutiremos o papel dos conteúdos no ensino da Educação Física, nos estudos desenvolvidos a partir da cultura corporal e da corporalidade humana que desenvolvem uma perspectiva para esse ensino no âmbito escolar.

1.2 O ESTUDO A PARTIR DA CULTURA CORPORAL

De acordo com Nascimento (2014), a Educação Física uma disciplina é que trata de objetos culturais, ela deve ensinar em primeiro lugar as atividades sociais humanas objetivadas nos seus objetos de ensino, sendo que uma perspectiva cultural para o ensino da Educação Física tem que tratar da história da cultura humana, das capacidades e conhecimentos humano-genéricos produzidos pela prática social na esfera das atividades corporais.

Para Nascimento (2014), o fenômeno ou área de que trata a Educação Física refere-se a um tipo particular da prática social, chamada de cultura corporal. A autora posiciona-se em relação ao uso do termo cultura corporal, devido à significação que alcançou a partir dos estudos numa perspectiva histórica e cultural da Educação Física, elaborada no início dos anos noventa denominada numa obra de Coletivo de Autores (1992). Essa produção atualmente ainda é bastante conceituada no âmbito da Educação

Física Escolar devido a apresentar uma perspectiva de ensino denominada Crítico-Superadora.

O estudo desenvolve-se, então, a partir da compreensão elaborada pela perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física, na qual a cultura corporal constitui-se no próprio objeto de estudo e de ensino da Educação Física. Para explicar as condições de surgimento das atividades relacionadas à cultura corporal, é necessário analisar o processo de desenvolvimento da própria cultura corporal na forma de expressão e desenvolvimento de práticas corporais específicas e gerais da sociedade atual (Nascimento, 2014).

[...] a Educação Física tem por finalidade ensinar atividades humanas, mais precisamente, ensinar os conhecimentos humano-genéricos produzidos e objetivados nas atividades da cultura corporal. Desse modo, seu ensino está orientado para contribuir para o processo de desenvolvimento dos sujeitos a partir da apropriação das diversas atividades que fazem parte da cultura corporal (Nascimento, 2014 p. 28).

Nascimento (2014) defende, com base em Leontiev, que o ensino da Educação Física deve contribuir para a formação da personalidade do sujeito, pois num projeto educativo escolar é preciso explicitar em qual direção se cogita conduzir o processo de formação dessa personalidade. A formação da personalidade diz respeito, assim, à formação do próprio sujeito, esse que se forma como um produto de sua atividade sob determinadas relações sociais.

As formas mais desenvolvidas dos objetos das atividades da cultura corporal são divididas em três dimensões para o estudo, sendo a **criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação corporal**, que se constituem nas principais referências pedagógicas para o ensino da Educação Física. São as formas pelas quais as capacidades humano-genéricas objetivadas nessas atividades se manifestam e se realizam e, assim, constituem-se no fundamento para a sistematização dos conhecimentos teóricos das mesmas. Sendo as formas particulares nas quais as atividades da cultura corporal se apresentam na atualidade, através das atividades de Dança, Jogo, Luta, Atletismo (Nascimento, 2014).

No estudo da cultura corporal, essa autora desenvolveu sua pesquisa apresentando a gênese dos objetos da atividade da cultura corporal, a origem dessas atividades de formas embrionárias até nas suas sistematizações mais complexas. Nascimento (2014) afirma que para compreendermos teoricamente as atividades da cultura corporal, é preciso identificar e reproduzir conceitualmente as formas ideais objetivadas nessas atividades:

as relações sociais, os modos de ação do homem com as ações corporais que foram historicamente elaboradas.

Conforme Nascimento (2014), ensinar os objetos de ensino significa ensinar as atividades humanas que foram neles objetivadas, explicar como esses objetos se constituíram como tais, na sua origem e quais as potencialidades formativas materializadas neles (as suas capacidades humano-genéricas), através das relações essenciais que as compõem: a criação de uma imagem artística com as ações corporais, o controle da ação corporal do outro e o domínio da própria ação corporal. Esses objetos seriam as significações objetivas específicas das atividades da cultura corporal e que se constituem como tais mediados pelas significações gerais: lúdica, artística, competitiva, agonística, estética, política e científica.

A análise de objetos de ensino é o processo de explicar, na perspectiva do desenvolvimento do caráter do aluno, quais são as condições necessárias que permitem que cada objeto de ensino se desenvolva no que é hoje e no que pode se tornar. Para explicar as condições de surgimento das atividades da cultura corporal, é necessário analisar o próprio processo de desenvolvimento da cultura corporal como forma específica e geral de manifestação e desenvolvimento das práticas corporais na sociedade moderna.

A identificação das relações essenciais de uma dada atividade nos fornecerá as informações, quais são as relações necessárias para um sujeito agir em uma dada atividade de modo a reproduzir a sua estrutura e, a partir disso, poder agir conscientemente na atividade em questão, direcionando os seus rumos e processos. Por conta disso, há necessidade do conhecimento desses traços essenciais, as relações que a compõem para que se observe o desenvolvimento teórico do estudante (Nascimento, 2014).

Por isso que afirmamos que os objetos de ensino da Educação Física são, em primeiro plano, as *relações essenciais e gerais* desenvolvidas pela prática social e objetivadas nas atividades da cultura corporal. São *essas* relações as que devem se configurar como os *conhecimentos gerais* (ou os *conceitos teóricos*) a serem ensinados na atividade pedagógica da Educação Física (Nascimento, 2014, p. 245 grifo do autor).

Quando a autora pontua em relação ao conhecimento teórico na Educação Física, não necessariamente esse conhecimento deve ser discutido no ambiente de sala de aula, mas sim ele pode ser apresentado para o estudante em outros espaços (quadra, ginásio) na medida que nas ações realizadas pelo professor irá promover a compreensão teórica dos objetos de ensino da Educação Física para o estudante.

[...] Os conteúdos de ensino são elaborados a partir de uma transformação dos objetos de ensino que passarão a estar concretizados: a) em um determinado grupo de atividades e manifestações particulares da cultura corporal; b) em *tarefas de ensino* a serem realizadas com essas atividades. Portanto, os conteúdos de ensino de uma disciplina, referem-se a uma dimensão *particular* dos objetos de ensino: a uma particular concretização desses objetos a partir das muitas condições nas quais a atividade de ensino irá transcorrer: das condições estruturais (a dinâmica escolar, os objetivos de ensino, o currículo oficial, os materiais e espaços disponíveis, as relações de trabalho do professor, etc.) às situacionais (a série ou idade das crianças, a comunidade na qual se trabalhará, etc.) (Nascimento, 2014, p. 246, grifo do autor).

Realizando uma análise da citação anterior, a autora deixa claro que os conteúdos de ensino são elaborados a partir da transformação dos objetos de ensino, que passarão a ser concretizados em determinados grupos de atividades e manifestações da cultura corporal, em tarefas de ensino, ou seja, os conteúdos de uma disciplina vão se referir a uma dimensão particular dos objetos de ensino, sendo que para a concretização da atividade de ensino dependerá das condições estruturais do currículo, dos materiais, dos espaços disponíveis e as situações no âmbito escolar.

Para Nascimento (2014, p. 245), “os conteúdos de ensino são duplamente dependentes. Em primeiro lugar, dependem dos objetos de ensino que o constituem. Em segundo lugar, dependem das condições concretas nas quais o ensino irá ocorrer”. Dessa forma, para discutir os conteúdos de ensino da Educação Física é necessário que analisemos tanto os seus objetos de ensino quanto as tarefas de ensino com determinadas atividades concretas da cultura corporal.

O pensamento teórico sobre a realidade ou a compreensão teórica do mundo significa apropriar-se do modo humano-genérico mais avançado produzido nos vários campos da vida; significa perceber e agir no mundo além de sua aparência, além do que nos é imediatamente dado. Isso significa conhecer o modo humano adequado desenvolvido e objetivado nos objetos dessas atividades e, ao mesmo tempo, conhecer as condições alienadas que atuam como mediadoras em nossa relação com esses modos humanos de estar no mundo (Nascimento, 2014).

A discussão que vem sendo apontada no estudo de Nascimento (2014) é a necessidade do conhecimento teórico dos objetos de ensino da cultura corporal, ou seja, os estudantes necessitam conhecer, se apropriar daquilo que foi construído historicamente como ponto de partida, problematizando a prática social, para a partir dessa análise histórica e o desenvolvimento daquilo que foi produzido humano-genético possibilitar a percepção crítica do estudante para analisar a sua realidade, conhecendo as condições alienadoras que agem como mediadoras nas nossas relações. Conforme Nascimento

(2014), a educação escolar tem como finalidade formar os indivíduos como sujeitos que se constituem como tais enquanto se apropriam do conjunto das capacidades humano-genéricas produzidas pela humanidade. O desenvolvimento do conhecimento teórico no trabalho pedagógico escolar é fundamental para as discussões dos objetos de ensino da Educação Física.

[] o trabalho pedagógico escolar como um trabalho que tenha como seu *objeto principal e inegociável* os conceitos teóricos — portanto, uma compreensão teórica dos objetos de ensino nas diferentes áreas de conhecimento, dentre as quais incluímos as atividades da cultura corporal — nos parece ser uma contribuição importante na luta pela efetivação de outra sociabilidade possível para os sujeitos (Nascimento, 2014, p. 285 – grifo do autor).

A autora, no seu estudo, defende a seguinte tese:

[...] o estudo dos *objetos de ensino* da Educação Física (explicitando quais são esses objetos, como eles se desenvolveram e quais são as suas relações essenciais) constitui-se em uma tarefa fundamental para a *prática de ensino* da Educação Física. Diante do vasto número de manifestações corporais existentes na contemporaneidade, uma proposição teórica sobre os objetos de ensino da Educação Física é um meio para explicitarmos os critérios e as condições a partir dos quais determinamos os conteúdos a serem ensinados e as tarefas de ensino a serem elaboradas. Por essa razão, uma *proposição sobre os objetos de ensino* é, também, uma proposição sobre a própria atividade pedagógica da Educação Física (Nascimento, 2014, p. 282 – grifos do autor).

Diante disso, a partir dessa breve síntese referente à concepção da cultura corporal defendida por Nascimento (2014), pode-se evidenciar que autora enfatiza o conhecimento teórico no campo da Educação Física a partir da análise dos objetos de ensino da área. Com isso possibilita ao estudante uma visão diferente daquilo que foi construído pela humanidade historicamente, sendo que os conteúdos de ensino dependem dos objetos de ensino que os constituem, que por sua vez dependem das condições reais e estruturais nas quais o ensino da Educação Física irá ocorrer.

A seguir discutiremos o desenvolvimento da corporalidade humana.

1.3 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA CORPORALIDADE HUMANA

No campo da Educação Física, discutiremos neste texto o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade dos estudantes e, em particular, o do estudante cego, mas antes de iniciarmos as nossas discussões, é necessário o entendimento do autodomínio da corporalidade a partir de uma perspectiva histórico-social.

De acordo com Leontiev (*apud* Ferreira, 2015), no homem, a experiência sócio-histórica é produto do desenvolvimento de numerosas gerações e se transmite de uma geração a outra, portanto, não é fixada pela hereditariedade. Esta experiência é específica no sentido de que não se forma na vida dos diferentes indivíduos, mas é produto do desenvolvimento histórico-social. A apropriação da experiência sócio-histórica acarreta uma modificação da estrutura dos processos do comportamento e do reflexo, formando novos modos de comportamento.

Para a compreensão dos aspectos sócio-históricos, iremos apresentar um exemplo de Leontiev apresentando a relação da criança com um adulto.

O processo de apropriação pela criança de ações especificamente humanas, como o uso da colher, da pá [do copo], etc., desenrola-se de maneira idêntica. No princípio, o objeto que a criança agarra entra no sistema de movimentos naturais; ela leva a colher à boca contendo alimento como se se tratasse de um objeto natural “não instrumental” qualquer, isto é, não considera, por exemplo, a necessidade de manter a colher na horizontal. Posteriormente, pela intervenção direta do adulto, os movimentos da mão reorganizam-se: começam a obedecer a lógica objetiva da utilização da colher. O caráter geral desses movimentos muda; estes últimos atingem um nível superior, nível “objetal”; forma-se na criança um sistema motor funcional, o sistema de ações de tipo instrumental (Leontiev, 2004, p. 192 *apud* Ferreira, 2015, p. 98 – grifo do autor)

Como no exemplo citado acima, a criança se apropria das relações essencialmente humanas devido a sua interação e aprendizagem com o adulto, com isso a criança está desenvolvendo a experiência sócio-histórica, porque para ela, ao compreender que aquele copo era utilizado para beber água, ocorre a demonstração, explicação, a experiência do adulto, posteriormente ela desenvolve a compreensão de que aquele recipiente com água deve ser levado até a boca, tendo uma experiência individual, mesmo assim se mantêm as relações essencialmente humanas com a presença do adulto, na execução e correção do movimento e continua com a intervenção do adulto para a organização e execução do movimento, tendo uma experiência específica. A partir desse aprendizado a criança desenvolve a lógica objetiva da ação da utilização do copo da forma correta, ação. O adulto tem um papel fundamental construindo na criança um novo sistema motor funcional.

Para a compreensão do desenvolvimento da corporalidade humana, apresentaremos um trecho de Marx citado por Ferreira (2015): os homens “começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens

produzem, indiretamente, sua própria vida material” (Marx, 2007, p. 87 *apud* Ferreira, 2015, p. 103).

De acordo com Ferreira (2015), no processo de produção do instrumento, o ato de produção é condicionado pela organização corporal dos homens, e o resultado da atividade produtiva já está fixada em seus produtos e operações motoras auxiliares, sendo esse fato histórico de grande importância para análise das formas de desenvolvimento da corporalidade humana.

A realização do instrumento é a própria síntese contraditória de natureza e cultura em processo de criação. Isso significa que o corpo humano já não é somente ossos, músculos, articulações, sangue, contrações, mas uma unidade de natureza e cultura no humano, implicando também que o corpo foi humanizado, ultrapassou a barreira puramente natural, se distinguiu da natureza e a superou por incorporação. Assim, conforme Kosik (2011, p. 203), “O trabalho, que superou o nível da atividade instintiva sendo agir exclusivamente humano, transforma aquilo que é dado, natural, inumano, e o adapta às exigências humanas; ao mesmo tempo, realiza os fins humanos naquilo que é natural e no material na natureza” (Ferreira, 2015, p. 104).

Com a construção dos instrumentos através do trabalho, para adaptar às exigências naturais de sua sobrevivência, transformando a natureza, o homem realiza uma atividade essencialmente humana, com isso o sujeito irá desenvolver formas complexas da organização humana, conforme Ferreira (2015, p. 104): “O instrumento (signo) é a mediação essencial entre o indivíduo (homem) e seu corpo (objeto), relação social geral que impulsiona o desenvolvimento da corporalidade humana”.

Na produção desse tipo particular de atividade humana, a atividade do sujeito é orientada para o objeto, através do qual ele atua para objetivar o seu conteúdo, e o faz pela mediação dos instrumentos. No processo de apropriação dos resultados de uma atividade, ocorre uma inversão. Agora o sujeito trabalha para absorver o conteúdo da ação produzida pelas gerações anteriores, mas o faz por meio de uma relação cada vez mais ativa, consciente, intencional e crítica entre o indivíduo e seu corpo, ainda que indireta, ou seja, mediada por signos, entre o indivíduo e seu corpo, na direção do autodomínio da corporalidade humana (Ferreira, 2015).

De acordo com Leontiev (2004), o instrumento é produto da cultura material que leva em si os traços característicos da criação humana, sendo que os instrumentos são, ao mesmo tempo, um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. O fato de este conteúdo, simultaneamente social e ideal, estar presente nos instrumentos humanos distingue-o dos “instrumentos” animais.

Para a compreensão da importância dos instrumentos no desenvolvimento do homem, Leontiev (2004) pontua em relação aos símios, que presos numa jaula aprendem a pegar um pau para puxar um fruto para se alimentar, contudo estas operações realizadas não ficam registradas nos “instrumentos” dos animais. Logo, essa operação se torna indiferente, sendo que os macacos não conseguirão transmitir para as gerações futuras devido ao fato de eles não guardarem essa ação da operação. O emprego do “instrumento” não forma neles novas operações motoras.

Em relação ao homem, para (Leontiev, 2004, p. 288):

A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo, um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz.

No desenvolvimento da espécie humana, a fixação das operações desenvolve a aptidão para formar hábitos motores. O hábito motor é uma espécie de ação em processo de desenvolvimento, sendo que uma ação foi uma operação no momento anterior. O homem desenvolve sua capacidade de adaptar seus hábitos motores aos instrumentos, com atividade acumulada pelo gênero. Esse processo mediado pelas ações gerou formas mais complexas do hábito motor, a habilidade motora, sendo uma forma automatizada de movimentos que exige aprendizagem consciente (Ferreira, 2015).

Com o processo da fixação dos hábitos motores, o homem desenvolve formas mais complexas do hábito motor, as habilidades motoras, na medida em que ele domina as formas de movimento tem-se a necessidade de novas formas de movimento, devido a sua apropriação dos conteúdos da atividade. Essa passagem dos hábitos motores para as habilidades motoras é um processo que passa de geração para geração, que será transmitido pela atividade de ensino, com isso o indivíduo desenvolve o autodomínio da conduta. Segundo Ferreira (2015, p. 108)⁵

O autodomínio da conduta é uma forma de consciência mais elaborada, complexa, somente produzida na esteira da atividade complexa, que já exige graus mais elaborados de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, preponderantemente a linguagem e o pensamento.

De acordo com Ferreira (2015, p. 109), “a transformação do hábito motor em habilidade motora (uma operação motora auxiliar produzida pela mediação de ações) devido ao processo de produção do instrumento na atividade vital humana foi determinante para a gênese de relações cada vez mais conscientes entre o indivíduo e seu corpo”.

Na atividade produtiva, o crescimento populacional gera novas necessidades. Portanto, a relação necessidade-objeto muda com a complexidade ações/operações para realizá-lo, bem como quando surgem novas necessidades, novas relações sociais são criadas em resposta a essas necessidades. Conforme Ferreira (2015), analisando os estudos de Leontiev (2004), a acumulação de conteúdo nas operações transforma-as em ações independentes, orientadas para objetivos, mas indiretamente guiadas por uma razão mais geral para a ação que conecta o resultado de uma ação individual ao resultado final.

De acordo com Ferreira (2015, p. 113),

Portanto, nesse processo de desenvolvimento da ação/operação em geral, no qual a ideia tem um papel essencial para a sua complexificação, como veremos mais adiante, a organização corporal humana para a produção dos meios de existência passa de operações fixadas (hábito motor) à ação/operações conscientes, a habilidade motora. Quando os fins das ações/operações conscientes (físicas e mentais) se transformam em motivo, devido à complexificação da atividade produtiva na totalidade, nascem os embriões de uma nova necessidade, que parece ter dado origem a novas atividades, tais como a linguagem, a arte, o esporte em sua forma embrionária (o jogo) etc.

O produto resultante da complexidade da atividade cria novas necessidades, que por sua vez fornecem a base para o desenvolvimento de outras atividades – a linguagem é uma atividade resultante da complexidade da atividade laboral. Na medida em que se situavam ações/operações com objetivos específicos entre, por exemplo, a necessidade de comer e a satisfação dessa necessidade, desenvolviam-se alterações na estrutura da atividade devido à complexidade da própria atividade produtiva (Ferreira, 2015).

O modo de produção da existência provoca mudanças nas atividades humanas enquanto determina o conteúdo objetivo de suas operações e ações, e quando as condições mudam no processo histórico, criam crises, que criam novas necessidades, que criam novas atividades, isto é, as ações já desenvolvidas são transformadas em operações, que por sua vez têm efeito na cooperação no desenvolvimento de atividades qualitativamente mais avançadas; e a sua autonomização resultante da sua complexidade produz uma nova atividade, ou seja, quando os objetivos da atividade se tornam um motivo, surgem novas necessidades e, portanto, novas atividades humanas (Ferreira, 2015).

No homem a necessidade é uma condição para a atividade, no processo de seu desenvolvimento a fabricação e o uso dos instrumentos foram essenciais. O domínio da fabricação dos instrumentos só é possível com a consciência do material realizado, o pensamento humano só pode aparecer e se desenvolver em união com o desenvolvimento da consciência social, sendo a forma mais complexa do reflexo psíquico a consciência,

uma forma de ser complexa do psiquismo humano produzida na unidade entre linguagem e pensamento (Leontiev, 2004).

Conforme Ferreira (2015, p. 120), “[...] o processo de formação da imagem subjetiva da realidade objetiva se complexifica mediante o desenvolvimento da linguagem, o qual é produto do desenvolvimento da atividade de comunicação entre os que participam da atividade produtiva”.

A linguagem terá um papel importante no desenvolvimento do sujeito com a aquisição de habilidades complexas, o sujeito precisa ter consciência daquilo que está realizando, ter consciência das atividades produzidas. Segundo Luria (1979a), a linguagem tem importância decisiva para formação da consciência humana, é veículo fundamental da transmissão da informação, ela penetra efetivamente em todos os campos da atividade consciente do homem.

Na medida em que as ações vão se complexificando, geram alterações na atividade. Diante disso podemos analisar a afirmativa de Ferreira (2015, p. 124, grifo nosso):

Em nossa análise, estamos afirmando que as formas da corporalidade humana são resultados da complexificação da organização corporal humana no processo de produção dos meios de trabalho, o que evidencia que as ações/operações aí empregadas já apresentam formas mais elaboradas de desenvolvimento do hábito motor, sua forma superior. Já evidenciam, portanto, o desenvolvimento de operações físicas e mentais conscientes, tal como a habilidade motora, logo uma forma que evidencia a humanização da esfera motriz humana, um produto social.

Assim, do ponto de vista histórico-social, a complexificação das ações na atividade criou as condições para o surgimento de novas necessidades, que deu origem a novas atividades, tais como a linguagem, a arte, a política, etc., e também a atividade esportiva, sendo uma forma de objetivação que contém atividade humana condensada, portanto constitui a sua estrutura uma complexa relação entre o indivíduo e seu corpo, que extrapola as formas funcionais, mas isto não nega que estas são determinantes para a realização desse tipo de atividade.

A partir da citação pontuada acima, constatamos que a forma da corporalidade humana é o resultado da crescente complexidade da organização do corpo humano no processo de produção dos meios de trabalho. A complexificação das ações nas atividades criou condições para novas necessidades, o que levou a novas atividades como linguagem, arte, política e atividades esportivas. A atividade esportiva é uma forma de objetivação que condensa as atividades humanas e sua estrutura expressa a complexa relação entre os indivíduos e seus corpos, no desenvolvimento histórico deste tipo particular de prática, em determinadas condições.

Para análise das atividades esportivas, Ferreira (2015) utiliza enquanto referência Manacorda para esclarecer a gênese histórico-social da atividade esportiva.

Assim, de acordo com Manacorda (1996, 2003, s/d), a forma universal deste tipo particular de “atividade física” é o Esporte. Entendemos que as objetivações jogo, luta, dança, ginástica, etc., são expressões singulares desta forma universal. Isto significa que estes objetos singulares contêm em sua estrutura e gênese as relações fundamental e essencial que constituem a atividade esportiva.

No entanto, para além de seu motivo universal, no desenvolvimento histórico-social da relação ativa entre o indivíduo e seu corpo (sujeito-objeto) as significações objetivas produziram motivos particulares, tais como o lúdico, o artístico, o competitivo, o agonístico, etc. Isto significa que há uma relação entre o fenômeno esportivo (atividade humana universal) e as suas formas de ser singulares (jogo, luta, dança, ginástica, etc.) (Ferreira, 2015, p. 125).

Para Ferreira (2015), as atividades esportivas são, portanto, uma expressão universal do desenvolvimento histórico e social da corporalidade humana, a relação ativa e indireta entre o indivíduo e seu corpo, do indivíduo consigo mesmo e com outras pessoas produzidas na história da humanidade, portanto esta forma aspectos universais do desenvolvimento da corporalidade humana.

Relacionado aos conteúdos de ensino, Ferreira (2015) analisa que para enfrentarmos as contradições nas especificidades da atividade docente da Educação da Física, julga-se a necessidade de transmitir conhecimento científico no exercício da disciplina escolar em suas formas mais avançadas para o desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana e sua expressão mais complexa, a atividade esportiva, cujo sentido é o autodomínio da corporalidade pela via do movimento voluntário. Os conteúdos da Educação Física têm a sua forma mais desenvolvida nas atividades esportivas porque expressam um alto nível de desenvolvimento de relações ativas, conscientes, intencionais, mas indiretas entre o indivíduo e o indivíduo, seu corpo – as relações sociais básicas e essenciais que constituem a essência deste tipo de atividade humana.

Conforme Ferreira (2015, p. 194),

[...] na atividade de ensino na educação física, a apropriação pelos indivíduos dos conteúdos das formas mais desenvolvidas da corporalidade humana, determinada pelas leis da natureza e da sociedade, é objetivada no autodomínio da corporalidade; o procedimento de formação de hábitos motores pela via da adaptação às condições existentes durante a realização da ação é substituído pela formação de habilidades motoras desde as formas mais desenvolvidas do conteúdo da atividade, pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares, quando o conceito alcança a sua finalidade, a saber, realiza-se na corporalidade, o que só poderá se realizar pela formação e realização do movimento voluntário.

No processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento das formas objetivadas da corporalidade humana das crianças, é realizado por meio da apropriação de ações realizadas externamente com base no conteúdo de uma atividade complexa, em ações localizadas no nível verbal, depois há uma interiorização, envolvendo-o gradativamente; ao nível do pensamento, o resultado é que estas atividades assumem o caráter de ações intelectuais, limitadas a ações intelectuais. O resultado no plano da corporalidade é o desenvolvimento de operações motoras, hábitos motores e habilidades motoras através da transformação de atividades conscientes autônomas (intelectuais) em funções motoras auxiliares, rumo ao autodomínio da corporalidade (Ferreira, 2015).

Na prática de ensino para estudantes cegos, percebe-se a importância do entendimento dessa relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento, sendo que à medida que o estudante se apropria do conteúdo da atividade no plano verbal, ou seja, a exteriorização, depois ele desenvolve a interiorização dessa atividade no plano do pensamento, as ações assumem um caráter intelectual devido à formação da atividade na consciência do sujeito. O resultado no plano da corporalidade é a formação do hábito motor, mediante a complexificação da atividade, desenvolvem-se as habilidades motoras em direção ao autodomínio da corporalidade.

No processo de apropriação do conteúdo da atividade esportiva, cada ação consciente vai desenvolvendo operações motoras auxiliares que vão constituindo as condições para o desenvolvimento de novas ações na atividade. Na prática de ensino de Educação Física, à medida que o estudante domina a primeira ação da atividade solicitada, ele desenvolve novas operações para a realização da segunda ação, tornando as operações em ações conscientizadas, sendo que esse processo realizado no ensino cria as condições para o desenvolvimento da consciência no sujeito.

Em relação ao ensino dos conteúdos, afirma Ferreira (2015, p. 229):

Na dialética conteúdo-forma da atividade de ensino na educação física, o desafio é alterar a lógica do ensino subjugado à captação sensorial, mas, para tal, é necessário o domínio dos conteúdos da atividade esportiva, sua gênese, estrutura e formas de desenvolvimento. Com o desenvolvimento da dialética no ensino, o sujeito entra no processo de saída da empiria e começa a *eleva-se* ao pensamento elaborado, conceitual, em direção ao que Marx definiu como concreto, que tem na práxis a sua forma mais desenvolvida. Isso não significa desvalorizar os saberes cotidianos que o aluno possui, mas, definitivamente, não são estes saberes que farão com que este sujeito salte qualitativamente para além de sua forma de ser atual. Por isso a crítica às “pedagogias do aprender a aprender” é pertinente, pois, ao conceberem a relação escola-sociedade de forma não crítica, “isolando” a escola da sociedade, ou a tomando como *equalizadora* da sociedade, para tomar um conceito analisado por Saviani, desvaloriza a objetividade e universalidade do conhecimento, priorizando o

cotidiano, o contexto, o imediato, a experiência e o sentimento do aluno, a sua subjetividade e não o desenvolvimento da subjetividade do aluno na relação ensino aprendizagem-desenvolvimento numa unidade dialética.

Analisando a citação anterior, o autor defende o domínio dos conteúdos da atividade esportiva no ensino da Educação Física, sua origem, estrutura e desenvolvimento, sendo que com o desenvolvimento dialético no ensino, o estudante sai da empiria e entra no processo do pensamento elaborado conceitual, que tem na práxis pedagógica a sua forma mais desenvolvida, possibilitando ao estudante o saber sistematizado, aquilo construído historicamente e presente no cotidiano. Ferreira (2015) critica as pedagogias do Aprender a Aprender, pois essas concepções configuram a relação escola-sociedade de forma não crítica, isolando a escola da sociedade.

Conforme Silva (2018), a corporalidade dos indivíduos que constituem principalmente as classes explorada pelo capital é determinada pela lógica maquinal, ou seja, mecânica. Na sociedade capitalista, a corporalidade do subalterno está subordinada a fundamentações técnicas e ideológicas que satisfazem as exigências da divisão do trabalho na especificidade do trabalho manual. Para que os subordinados consigam fornecer serviços específicos, sendo uma função do processo de trabalho e por isso deve ser considerada a formação, ou seja, a educação dos trabalhadores é considerada Educação que possa contribuir sistematicamente (educação formal), estabeleça conexões psicofísicas e, assim, coordene a corporalidade as ações do trabalhador.

De acordo com Silva (2018), para efetivarmos a função social da educação, no âmbito das aulas de Educação Física na escola, devemos estabelecer um trato ao seu objeto de conhecimento para além da lógica da separação entre trabalho manual e intelectual, sendo necessária a formação de um novo homem ou um novo tipo humano a partir de uma práxis transformadora.

A corporalidade humana, como objeto de conhecimento da educação física escolar, deve ser compreendida, primeiramente, de maneira mais ampla, isto é, como a condição psicofísica do ser humano em atuar, pela unidade teórico-prática, nas mais complexas atividades, em que há um certo predomínio do movimento corporal, que contribuam efetivamente para o desenvolvimento omnilateral do homem. E, por consequência, de maneira mais restrita, como a condição, em virtude do atual contexto histórico-social, de formar um novo homem, isto é, um homem como um novo nexo psicofísico que assegure as possibilidades reais de compreensão sistematizada dos movimentos corporais como um arcabouço produzido historicamente e desenvolvido socialmente no decorrer da história dos homens (Silva, 2018, p. 164).

Segundo Ferreira (2015),

Na atividade de ensino na educação física concreta, os alunos se apropriam dialeticamente do conteúdo-forma da atividade esportiva. Mas, no ensino dos

conteúdos nas aulas de educação física o conceito, imagem subjetiva do objetivado historicamente, se realiza na corporalidade, se diferenciando, pela sua particularidade, de outros sistemas de atividade complexa, tais como a ciência, em que as mediações do abstrato têm por objetivo explicar as leis da realidade a fim de superar a aparência dos fenômenos. Portanto, para que o indivíduo se relacione com tal conteúdo precisa de tais mediações desenvolvidas, pois só estas possibilitarão a ele o domínio da atividade. Diferente da ciência, na arte os indivíduos se apropriam do seu conteúdo pela sua forma exterior, pois a obra de arte expressa a sua universalidade pela forma do objeto. No processo de apropriação da obra de arte, os indivíduos vão se deslocando às suas relações essenciais, se relacionando com a expressão universal dada pelo artista a determinado fenômeno da realidade que captou e explicitou na forma de obra de arte. Na educação física, os indivíduos se apropriam do conteúdo também pela forma, mas, neste caso, a forma do conteúdo não expressa a dimensão universal do fenômeno, mas o indivíduo começa a se apropriar deste pela sua forma, na medida em que assiste a um jogo de futebol, por exemplo, na medida em que joga uma “pelada” com os seus amigos num campinho de várzea, na medida em que se insere na atividade a fim de realizá-la. Assim, para se apropriar da essência do conteúdo da educação física os indivíduos precisam jogar. Não há outra alternativa, *pois a sua especificidade, o seu conteúdo interno e externo é produto do desenvolvimento complexo da atividade que realizou estes objetos culturais, em determinadas condições*. Para a apropriação deste conteúdo faz-se necessária a apropriação dos traços essenciais corporificados na atividade, sua gênese, estrutura e formas de desenvolvimento (Ferreira, 2015, p. 231-232 – grifos do autor).

Ferreira (2015) identifica na prática de ensino da Educação Física se os estudantes se apropriam do conteúdo também pela forma, mas a forma do conteúdo não expressa a dimensão universal do fenômeno, mas o indivíduo começa a se apropriar deste pela sua forma, exemplificando: assistindo a uma partida de futebol, jogando o futebol recreativamente no campo de várzea no final de semana com os amigos, na medida em que se insere na atividade a fim de realizá-la. Para se apropriar da essência do conteúdo da Educação Física, os indivíduos precisam jogar.

Na prática de ensino na Educação Física escolar, os estudantes precisam se apropriar do conteúdo da atividade esportiva para que eles se tornem cada vez mais ricos de necessidade humano-genérica para si. Isso significa que a finalidade da Educação Física escolar é orientar o domínio cada vez mais consciente, intencional e crítico, porém, indireto, do aluno com/sobre o seu corpo, e na relação com os outros indivíduos, por meio da apropriação dos conteúdos, em direção ao autodomínio da corporalidade (Ferreira, 2015).

Diante disso, com base em Ferreira (2015), se entendermos que o objeto do currículo escolar é o desenvolvimento do pensamento teórico, da personalidade e da visão de mundo de um indivíduo, a Educação Física como disciplina do currículo escolar promove esse processo educativo quando supera o pensamento sensorial para o pensamento conceitual, e esse processo ocorre por meio da transmissão de conceitos

científicos, o que é um requisito para o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade, que não pode ser alcançado sem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de estabelecer uma nova formação do ser humano, isto é, a formação omnilateral no ensino da Educação Física para estudantes cegos, sendo uma formação em que o aluno possa analisar, problematizar a sua realidade, compreendê-la e contribuir para a superação deste modelo capitalista, buscando uma sociedade menos desigual, combatendo os modelos de ensino predominantes nos espaços escolares que têm levado diversos estudantes por caminhos destrutivos, pragmatistas e alienantes.

1.4 A PESSOA CEGA

A cegueira, ao criar uma formação peculiar da personalidade, proporciona novas forças, altera as direções normais das funções e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psique da pessoa. A cegueira não é, portanto, somente um defeito, uma debilidade, mas também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!) (Vigotski, 2022, p. 141).

A citação de Vigotski (2022) e os estudos no Tomo 5 de sua Obra, traduzida para o português pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), da UNIOESTE, nos possibilitam a compreensão de que para se chegar a esse conceito relacionado à cegueira, a pessoa cega passou por três etapas para o entendimento do seu desenvolvimento, sendo as seguintes: a primeira, a etapa mística; a segunda, biológica ingênua; e a terceira, contemporânea científica ou sociopsicológica.

A primeira época inicia-se na Antiguidade, na Idade Média e uma parte na História Moderna, as informações referentes à pessoa cega vão ser encontradas nos vestígios dos contos e provérbios. A cegueira nesse período terá duas características importantes, uma de infelicidade, surgindo um medo supersticioso, e a outra está relacionada ao respeito, pois muitos acreditavam que os cegos teriam poderes especiais, desenvolvendo as forças superiores da alma. Era comum os cegos serem os guardiões da sabedoria popular, os cantores e os profetas do futuro.

Na Idade Média, sob a influência do cristianismo, com valores espirituais prometendo a conversão do cego, observou-se que, conforme Vigotski (2022), o pátio da igreja era entregue ao cego como possessão absoluta, levando à mendicância na vida terrestre e proximidade de Deus. Acreditava-se que por trás de um corpo fragilizado pela

deficiência vivia um espírito elevado que se aproximava de Deus, mais uma vez prevalecendo um aspecto místico relacionado à pessoa cega.

Nesses dois períodos pontuados, na Antiguidade e na Idade Média, fica clara a visão que se tinha em relação à cegueira, a pessoa cega estava relacionada ao místico, ao religioso, sendo que esses pontos de vista não surgiram da experiência dos cegos, nem de entrevistas e muito menos de pesquisas científicas com o cego, mas fruto de uma concepção idealista que prevalecia no período histórico.

De acordo com Vigotski (2022), é no século XVIII que a concepção de cegueira passa a ter um novo olhar, uma análise da ciência, no lugar do preconceito prevalece o estudo, com essa nova compreensão possibilitando a educação e o ensino dos cegos, incorporando-os à vida social e proporcionando acesso à cultura. No plano teórico surge a compreensão da teoria da substituição dos órgãos dos sentidos.

De acordo com essa ideia, o desaparecimento de uma das funções da percepção, a falta de um órgão, é compensado com o funcionamento elevado e o desenvolvimento dos outros órgãos. Tal como ocorre no caso da falta ou da enfermidade de um dos órgãos pares — por exemplo, os rins ou os pulmões —, em que o outro órgão são desenvolve-se, amplia suas capacidades e ocupa o lugar do enfermo, assumindo uma parte de suas funções, também o defeito da visão provoca o desenvolvimento intensificado da audição, do tato e dos outros sentidos (Vigotski, 2022, p. 144).

Essa teoria surge de interpretações equivocadas com base em observações e fatos na vida do cego, porém sem consistência. Com a análise de alguns pesquisadores, percebeu-se que essa visão não prevalecia, ela surge fruto de observações indiretas, sendo que alguns autores afirmam que o cego não possui um tato e uma audição subnormal, pelo contrário, essas funções vão se apresentar menos desenvolvidas no cego do que no vidente.

A concepção biológica ingênua, baseada na substituição dos órgãos dos sentidos, deu uma grande contribuição sobre a verdade científica sobre a cegueira em sua época. Vigotski (2022) afirma que, pela primeira vez, tem-se uma abordagem científica sobre a cegueira, superando as concepções idealistas e místicas, possibilitando estudar a deficiência, é nesse período que irá se desenvolver o ensino para pessoas cegas.

Na época moderna, a ciência intensifica os estudos para compreender a cegueira. Nesse período surgirão os estudos de Adler, que elaborou o método da psicologia social da personalidade, apresentando o papel do defeito orgânico no processo de formação e desenvolvimento da personalidade.

Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não consegue cumprir inteiramente seu trabalho, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função deficiente uma superestrutura psíquica que tende a reforçar o organismo no ponto débil e ameaçado (Vigotski, 2022, p. 146).

A partir de suas pesquisas, Vigotski apresenta a superação da concepção da biológica ingênua, referente à substituição dos órgãos dos sentidos, para se efetivar a perspectiva da compensação e supercompensação no desenvolvimento do estudante cego. Vigotski (2022, p. 34) defende a tese de que “qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação”. Para ele, o estudo da criança com deficiência não pode limitar-se ao processo da insuficiência, mas incluir indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança.

Vigotski (2022) compara a importância dos estudos de defectologia aos estudos de medicina da sua época, que passaram a estudar não apenas a enfermidade e sim o doente. A defectologia, ao invés de estudar só a deficiência, deve estudar a pessoa com deficiência. O autor, analisando o processo de compensação, apresenta a concepção de Adler (1870-1937) relacionada ao desenvolvimento do psiquismo:

Se algum órgão, devido a uma deficiência funcional ou morfológica, não chega por cumprir suas tarefas, então o sistema nervoso central e o aparato psíquico do homem assumem a tarefa de compensar o funcionamento deficiente do órgão. Estes criam sobre o órgão ou as funções deficientes uma superestrutura psicológica que tende a assegurar o organismo no ponto mais fraco ameaçado. Ao entrar em contato com o meio exterior, surge o conflito pela falta de correspondência entre o órgão ou a função deficiente e as tarefas que tem de cumprir, o que conduz a uma alta possibilidade de enfermidade ou mortalidade. Esse mesmo conflito origina elevadas possibilidades estímulos para a compensação e a supercompensação (Vigotski, 2022, p. 36).

De acordo com Vigotski (2022), a deficiência estabelece o ponto do objetivo final para o qual tende o desenvolvimento de todas as forças psíquicas e oferece uma orientação ao processo de crescimento e formação da personalidade. Juntamente com a deficiência orgânica, são dadas as forças, as tendências e os desejos de vencê-la. O autor nos apresenta para a compreensão da compensação e da supercompensação para melhor entendimento, exemplificando: se uma criança tem cegueira, ela desejará ver tudo, se ela é surda, a criança desejará ouvir tudo, se tem dificuldade de falar, quererá falar tudo. A oposição da deficiência, dos sonhos, dos desejos, as aspirações psíquicas para a compensação. O desenvolvimento do psiquismo está dirigido a partir da deficiência contra a deficiência. Como qualquer processo de vencimento e de luta, a compensação

pode ter dois resultados: a vitória ou a derrota, entre as quais se dispõem todos os graus possíveis de trânsito de um polo a outro.

A peculiaridade positiva de uma criança com deficiência também se origina, em primeiro lugar, não porque nela desaparecem umas ou outras funções observadas em uma criança normal, mas porque esse desaparecimento das funções faz surgir novas formações que representam, em sua unidade, uma reação de personalidade diante da deficiência, a compensação no processo de desenvolvimento. Exemplo: se uma criança cega consegue desenvolver da mesma forma que uma criança normal, a criança cega alcança por outros meios ou caminhos.

É importante o conhecimento do professor sobre as peculiaridades que levam ao desenvolvimento da criança com deficiência, em particular a cega, para que, nas suas ações, ele auxilie a criança no seu desenvolvimento, para entrar em cena a lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação.

A compensação, como uma reação da personalidade diante da deficiência, dá início a novos processos alternativos de desenvolvimento, onde substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas. Cria-se um tipo novo, peculiar de desenvolvimento, uma segunda natureza, como aponta Scherbina (1916 *apud* Vigotski, 2022).

Os processos de compensação que dão origem à especificidade da criança cega não transcorrem livremente, mas estão orientados para determinados fins, a partir de dois fatores fundamentais. Em primeiro lugar, a criança não sente a deficiência, ela percebe as dificuldades resultantes da deficiência e, como consequência direta da deficiência, leva a uma inferiorização da posição social da criança. As relações com as pessoas, os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social e seu destino como participante da vida provocam um sentimento de inferiorização que Adler denominou de sentimento de menos-valia (Vigotski, 2022).

O defeito dá lugar à compensação não direta, mas indireta, por meio do sentimento de menos-valia originado por ela. Com exemplos, pode-se esclarecer facilmente que o sentimento de menos-valia é a avaliação psicológica da posição social própria. Na Alemanha, estabelece-se a questão sobre a troca de nome da escola auxiliar. O nome *Hilfsschule* resulta ofensivo para os pais e as crianças. Esse nome imprime, aparentemente, o selo da menos-valia no aluno (Vigotski, 2022, p. 40).

A criança cega que não quer ir a uma escola específica para pessoas com deficiência tende a manifestar uma inferiorização no meio social, para essa criança sendo difícil frequentar essas escolas, pois a deixaria numa posição inferior. O trabalho da educação, segundo Adler (1918) citado por Vigotski (2022), é superar esse sentimento de

menos-valia, é não deixar esse sentimento prevalecer na criança e buscar a compensação da deficiência.

O professor de Educação Física que trabalha com estudantes cegos tem que buscar superar esse sentimento de menos-valia, produzido nos estudantes com cegueira devido à inferiorização imposta pela sociedade, muitos carregam marcas do preconceito, da proteção familiar, da insegurança devido a essa construção da inferiorização, gerando dificuldades de frequentarem uma escola ou entidade para pessoas cegas. Por isso é fundamental refletir com o estudante e analisar as suas potencialidades para o desenvolvimento das formas de compensação da cegueira e, ao mesmo tempo, desenvolver o autodomínio da corporalidade, nas atividades de ensino através das atividades esportivas.

Como já pontuamos em nosso texto, em alguns povos, o cego era valorizado como consequência do trabalho místico e religioso com que essas pessoas eram conduzidas. Alguns serão profetas, juízes, sábios, sendo valorizados socialmente, conseqüentemente não desenvolvendo o sentimento de menos-valia na pessoa cega, pois ocorria um certo “protagonismo” dessas pessoas. Com isso, Vigotski (2022, p. 41) afirmou que “a deficiência por si só não decide o destino da personalidade, mas suas conseqüências sociais, sua realização sociopsicológica”.

Dessa maneira, o processo de desenvolvimento da criança com deficiências está condicionado socialmente de um modo duplo: a realização social da deficiência (o sentimento de menos-valia) é um aspecto da condicionalidade social do desenvolvimento; a tendência social da compensação para a adaptação às condições do meio, que têm sido criadas e se formaram para o tipo humano normal, constitui seu segundo aspecto (Vigotski, 2022, p. 42).

De acordo com Vigotski,

Stern estabelece o seguinte postulado: as funções particulares podem representar um desvio da norma e, no entanto, a personalidade ou o organismo em seu conjunto podem pertencer a um tipo completamente normal. A criança com defeito não é indispensavelmente uma criança com deficiência. O grau de sua anormalidade ou normalidade depende do resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de sua personalidade em geral. A cegueira por si mesma, a surdez e outros defeitos particulares não fazem, todavia, de seu portador uma pessoa com defeito. A substituição e a compensação das funções não só ocorrem e não só alcançam dimensões às vezes enormes, criando talentos a partir dos defeitos, mas também, indispensavelmente, como uma lei, surgem em forma de aspirações e tendências onde existe um defeito (Vigotski, 2022, p. 44).

Com a análise dessa argumentação de Stern, pode-se perceber que depende muito da forma como a pessoa lida com a sua deficiência, se ela enxergar apenas a sua condição e não perceber o seu futuro, terá dificuldades de desenvolver a compensação, mas se ela

percebe as possibilidades, suas aspirações mediante as circunstâncias impostas à pessoa com deficiência, ela irá focar nas suas potencialidades.

Uma das formas de se desenvolver as potencialidades do estudante cego, através do ensino da Educação Física, seria com as atividades esportivas. O ensino do futebol de cegos irá possibilitar ao estudante cego a experiência de superação da deficiência, enfrentando os desafios que a prática esportiva promove e, conjuntamente, a compensação e a supercompensação, pois o estudante irá focar nos desafios propostos pela prática esportiva, buscando superá-los e vencê-los. Posteriormente, no texto, será discutido o ensino da Educação Física para pessoas cegas, em que trataremos mais de forma específica sobre esse assunto.

1.5 A EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGA

Quando temos diante de nós uma criança cega como objeto de educação, não somos cegos como tal, mas quando ela toca a vida, quando todos os sistemas que a controlavam foram substituídos, é preciso ver o conflito que surge, as funções de seu comportamento social. Portanto, do ponto de vista pedagógico, parece que a formação desta criança se limita à correção completa desses desajustes sociais. A tarefa da educação é integrar a criança cega na vida e compensar as suas deficiências físicas (Vigotski, 2022).

De acordo com Tureck (2021), os indivíduos cegos têm sua história próxima à das outras deficiências, ainda que em determinados momentos históricos fossem considerados seres dotados de poderes extraordinários, muitos são os registros históricos que demonstram a superação da cegueira.

Como toda história da pessoa com deficiência esteve ligada a questões de eliminação, preconceito, abandono, superstição, não diferiu da pessoa cega, porém os primeiros registros, conforme Tureck (2021), surgem no século XVI na Europa referente aos cegos, que se destacavam pela aprendizagem, desenvolvimento de habilidades mediante circunstâncias da cegueira. Vale ressaltar que esses cegos que se destacaram pertenciam à nobreza ou à burguesia emergente. Importante destacar que, às pessoas cegas não pertencentes à elite da época, restou a luta para sobreviverem às expensas de esmolas ou na caridade dos asilos. “São destaques, no século XVII, Nicholas Sounderson, matemático e professor em Cambridge, e Jacob de Netra, que criou sistema de letras em relevo; no século XVIII, Maria Thereza von Paradis, concertista, e John Metcalf, comerciante e engenheiro” (Tureck, 2021, p. 40).

Na França se iniciam os primeiros apontamentos referentes ao ensino das pessoas cegas, com a criação de uma instituição específica para cegos.

Na França, em 1784, Valentin Haüy deu início à educação dos cegos, ainda que seu método só permitisse a leitura com a utilização de letras em relevo. Fundou a primeira instituição para cegos, o Instituto Real dos Jovens Cegos. Seu objetivo inicial era voltado para o trabalho. Em 1791, o Instituto foi transformado em instituição pública, já com o caráter de escola (Tureck, 2021, p. 40).

De acordo com Tureck (2021), em 1791, com a Revolução Francesa, o Instituto dos Jovens cegos passa apenas a receber cegos que desenvolvessem a atividade do trabalho. “Aos cegos e surdos pobres se reservava trabalho manual imbecilizante, um arremedo de salário quando muito, ou senão um catre e um prato de comida” (Silveira Bueno, 1993, p. 69-70 *apud* Tureck, 2021, p. 41).

No ano de 1784, na França, se iniciam as primeiras tentativas para a alfabetização dos cegos, com um sistema de letras em relevo para o reconhecimento pelo tato, este sistema apresentou resultados satisfatórios com os estudantes. Em 1808, o capitão do exército francês, Charles Barbier, apresenta aos cegos do Instituto a escrita noturna, sendo uma escrita utilizada no campo das batalhas, sendo superior ao sistema das letras em relevo, utilizado por Valentin Haüy, porém apresentava dificuldades, necessitando aprimoramento (Tureck, 2021).

Um dos estudantes do Instituto que teve destaque na aprendizagem do método produzido por Barbier e conseqüentemente possibilitará o aprimoramento é Louis Braille. Ele diminuiu a cela de Barbier para seis pontos, alterando a correspondência de pontos sons da fala para pontos-escrita, retirando os erros ortográficos que possuía o sistema anterior, com isso criou o sistema *Braille* que até atualmente tem sido utilizado por pessoas cegas (Tureck, 2011).

A escrita Braille é utilizada por pessoas cegas, que por serem privados da visão, se utilizam do tato para realizar a leitura. A escrita do sistema Braille é realizada por dois instrumentos denominados “reglete” e “punção”, e através do processo de aprendizagem desta escrita, é possível alfabetizar as crianças cegas (Gehm, 2017, p. 05 – grifos do autor).

O código Braille é fundamental para o estudante cego aprender a ler e a escrever, colaborando até mesmo para pessoas que perderam a visão na fase adulta. Esse código criado em 1824, por Louis Braille, foi utilizado pelos cegos, sendo que inicialmente ocorreu certa resistência por parte dos professores videntes em adotá-lo, porém, devido a sua aplicabilidade, promoveu a vinda de educadores e cegos para conhecerem o Instituto Real na França.

De acordo com Tureck (2021), a primeira escola norte-americana para cegos foi criada em 1832, antecedida do asilo para cegos aberto em 1829, em Massachusetts e, em 1900, abrindo também turmas especiais para cegos em escolas públicas, integrando o estudante cego com os estudantes videntes. Podemos perceber que a Educação do cego sempre esteve ligada às instituições, que no seu início eram asilos para cegos, ou local para a aprendizagem de uma determinada profissão em troca de um alimento ou até mesmo um abrigo para a sobrevivência.

Conforme Januzzi (2012), a educação das crianças com deficiência no Brasil surgiu institucionalmente de maneira tímida, sofrendo forte influência das ideias liberais que tiveram divulgação no país nos séculos XVIII e XIX, sendo um liberalismo da elite preocupada em concretizar seus ideais para não prejudicar essa camada.

A primeira instituição com uma perspectiva educacional para as pessoas com deficiência foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que será posteriormente denominada como Instituto Benjamin Constant, em 1891. Era uma instituição no formato de internato, em que os cegos iriam ter o ensino primário, educação moral e religiosa, de ofícios fabris e trabalhos manuais. Era uma forma específica da época para a separação entre essas pessoas com deficiência e o mundo. Nesta instituição, posteriormente, com a formação adquirida, alguns estudantes tornavam-se professores, ensinando o conhecimento aprendido no instituto para os demais cegos que foram se inserindo na instituição (Januzzi, 2012).

A segunda instituição a desenvolver um trabalho específico para pessoas com deficiência foi criada em 1857, segundo a Lei n.º 839 de 26 de setembro de 1857, foi denominada de Instituto de Surdos e Mudos (ISM), que posteriormente mudará o nome para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) e em 1957 terá uma nova mudança de nomenclatura para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). As duas instituições que surgiram neste período histórico, o IBC e o INES foram espaços especializados para a educação da pessoa com deficiência ligados à administração pública (Januzzi, 2012).

É importante analisar que a Educação para cegos iniciada nas instituições citadas aqui no texto surge com um caráter assistencialista, com a perspectiva de um local para acolhimento das pessoas cegas e aprendizagem de uma profissão, além disso, poderíamos afirmar que poucos tiveram acesso a essas instituições, aqueles que não frequentavam essas instituições eram marginalizados ou se tornavam pedintes pelas ruas das cidades.

A Educação Especial, nesse período histórico, vem apontando na direção que Duarte (2021) nos demonstra que o objetivo da classe dominante é manter a escolarização

da classe dominada, porém sem o aprofundamento do saber sistematizado, apenas com saber cotidiano, aprender a aprender, aprendizagem de profissões, o que ocorria com os cegos para atender aos interesses do capital, uma formação apenas que atendesse os anseios da sociedade da época, a leitura e escrita pelo método Braille e uma profissão para o cego. Muitas instituições criadas no Brasil terão a mesma perspectiva do internato e formação profissional, as primeiras perspectivas de um cego estudar numa escola comum com videntes ocorrerão na década de 1950 do século passado.

“A referência sobre as primeiras experiências de inclusão de alunos cegos nas escolas comuns, em 1950, em duas escolas – uma em São Paulo e outra no Rio de Janeiro” (Lemos, 2000 apud Tureck 2021.p 46). Posteriormente, em São Paulo tem-se a proposta de que a criança cega fosse encaminhada para alfabetização no sistema braile em classe especial, com isso iniciando o processo de segregação das pessoas com deficiência, neste contexto em que começam a surgir programas específicos para o trabalho com pessoas com deficiência na Educação Física.

1.6 O FUTEBOL DE CEGOS

Para a compreensão dos aspectos históricos do futebol de cegos, desenvolvemos o estudo das produções que tratam em particular deste conteúdo de ensino. De acordo com Morato (2007), a prática do futebol por pessoas com deficiência visual teve seu início em meados da década de 1920, na Espanha, nas escolas e institutos especializados ao atendimento desse público, como forma de recreação dos alunos. Os estudos de Conrado e Freire (2014) apontam que, no Brasil, essa prática inicia-se na década de 1950 do século passado, nos institutos especializados para pessoas cegas durante os recreios.

Souza (2002 *apud* Conrado e Freire, 2014) aponta um pouco da sua experiência no Instituto Benjamin Constant (IBC) e comenta a prática do “Gol a gol” entre os cegos, sendo um jogo armado com um número não determinado de jogadores, praticado com uma bola envolvida num saco plástico, tendo como campo “oficial” o espaço demarcado pelas pilastras e teto do pátio do Instituto, onde sempre são respeitados o aviso verbal do adversário autorizando o chute e o revezamento no chute. Segundo Conrado e Freire (2014), cada integrante chutava para tentar marcar o gol na meta adversária, respeitando o aviso verbal “pode” para validação do chute.

Conforme Luria (1979a), “O homem vive e atua no meio social. Sente necessidades e procura satisfazê-las”. Analisando essa frase, é possível identificar a

necessidade da prática esportiva entre os estudantes cegos, que se inicia com o futebol, numa forma recreativa na instituição de ensino a fim de satisfazer as suas necessidades, ou seja, o desenvolvimento da atividade esportiva.

A prática do futebol de cegos cria-se diante de uma necessidade coletiva de jogar futebol, diante dessa necessidade, possibilitam-se as adaptações nos instrumentos (bola de futebol), nos espaços físicos (espaço demarcado pelas pilastras e teto do pátio), na atividade (o aviso verbal do adversário autorizando o chute) para a realização da prática esportiva no tempo disponível (recreio) nessas instituições de ensino.

Neste estudo já foram pontuadas as questões de que o homem se apropria da fabricação dos instrumentos para atender às suas necessidades, na história do futebol de cegos, o homem adapta um instrumento para atender às suas necessidades, o cego pega uma bola de futebol, a envolve com um saco para fazer o barulho, ou seja, ele realiza uma adaptação para atender às suas necessidades. De acordo com Leontiev (2004), o instrumento é produto da cultura material que leva em si os traços característicos da criação humana, sendo que os instrumentos são, ao mesmo tempo, um objeto social, no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.

A bola de futebol de cegos, instrumento essencial para sua prática, passou por um período de evolução, logo percebeu-se que a bola envolta com sacos limitava algumas manobras para a execução da prática, sendo assim criou-se a bola com som, colocando um pino externo fixo em sua superfície e na extremidade desse anel de ferro que transpassava tampas de garrafas de refrigerantes amassadas. A partir disso começam a surgir os chamados “guizos” que emitiam sons, tornando-se a grande referência para a prática do futebol de cegos, porém os “guizos” externos criavam resistência entre os praticantes porque podiam machucar durante o jogo. Foi então produzida, em 1980, a primeira bola com guizos internos, sendo essa bola utilizada até hoje para o ensino e o desenvolvimento de sua prática nas principais competições (Conrado; Freire, 2014).

Morato (2007) vai indicar que o futebol terá uma forte influência para as pessoas cegas desenvolverem essa prática, devido à busca das próprias pessoas com deficiência visual por adaptações ao jogo de futebol de cegos, antes mesmo da regulamentação da modalidade. “Eles colocavam tampa de garrafa na parte externa de uma bola ou a revestiam com saco plástico; jogavam com latas ou com suas tampas; colocavam pedras em garrafas de plástico; inventavam “bolas” que produzissem som quando em deslocamento” (Fontes, 2006; Itani, 2004; Mataruna *et al.*, 2005 *apud* Morato, 2007, p. 46). Os primeiros relatos da prática do futebol de cegos realizam-se em instituições do

Rio de Janeiro, Instituto Benjamin Constant (IBC), em Porto Alegre, Instituto Santa Luzia (ISL) e o Instituto Padre Chico, em São Paulo (Conrado; Freire, 2014).

De acordo com Conrado e Freire (2014), a primeira competição realizada no Brasil foi em 1974, em Porto Alegre. A partir desse ano diversas competições foram realizadas, organizadas pelas entidades locais e pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 1981, a Associação Nacional dos Deficientes (ANDE) promove um campeonato nacional da modalidade, sendo no ano de 1986 o primeiro campeonato oficial, organizado pela Associação Nacional de Desportos para cegos (ABCD), atualmente Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais (CBDV).

O futebol de cegos é um esporte adaptado às necessidades dos jogadores com cegueira total. Tem por base o futsal, com algumas modificações, sendo constituído de cinco jogadores em cada equipe, quatro jogadores em campo que são cegos e um goleiro sem deficiência visual, este esporte adaptado tem sua primeira participação nas paraolimpíadas de Atenas, em 2004, sendo o Brasil campeão, repetindo o título nas paraolimpíadas de Tóquio, no Japão, em 2022 (CBDV, 2023).

A Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais (CBDV), entidade criada visando gerir os esportes para cegos e pessoas com baixa visão, é atualmente quem coordena os campeonatos de futebol de cegos, tendo sua estrutura organizada no Brasil em campeonato brasileiro série A e série B, e os campeonatos Regionais da Regiões Sul e Sudeste, Norte e Centro-Oeste, Nordeste. A equipe com as maiores conquistas nacionais é o Instituto de Cegos da Bahia (ICB), com 07 títulos nacionais, a seleção brasileira é a que possui as maiores conquistas paralímpicas e mundiais, totalizando 05 títulos paralímpicos, como também 05 mundiais. O Brasil tem se tornado uma referência neste esporte paralímpico, devido às conquistas nas competições participantes dessa modalidade.

Para Conrado e Freire (2014, p. 13), “A prática do futebol de cegos foi iniciada naturalmente em decorrência do forte movimento cultural gerado pelo futebol no mundo, mas até hoje a sociedade ainda se surpreende assistindo a atletas cegos e de baixa visão nesta prática que ficou conhecida no mundo”. Esta realidade atual confirma a teoria histórico-cultural exposta por Vigotski, Luria e Leontiev.

1.7 A EVOLUÇÃO DAS REGRAS E DO FUTEBOL DE CEGOS

É importante destacar que as regras do futebol de cegos foram baseadas nas regras do futsal; a partir de 1984, surgem as primeiras regras, que serão utilizadas nas competições nacionais e internacionais.

De acordo com Conrado e Freire (2014), em 1984 foi adotada “a venda” obrigatória em todos os jogadores de linha. Já em 1993, surgiram questionamentos referentes a alguns atletas estarem percebendo vultos embaixo das vendas e, no ano de 1994, criou-se a “bandagem”, a qual é constituída de gaze e esparadrapos na região ocular, também substituída por adesivos oftalmológicos. Em 1995, quando a entidade de representatividade desse esporte ao nível internacional (IBSA) necessita da unificação das regras para as competições, adota-se um modelo que deve ser padronizado em todo o mundo.

Das mudanças nas regras ocorridas em 1995 para os jogadores de futebol de cegos, além do uso das vendas e bandagens, foi instituída a presença de um chamador na equipe técnica. Esse profissional, situado atrás do gol adversário, tem a função de orientar o ataque de sua equipe, tornando o jogo mais ofensivo. Nesse mesmo período foi criada a obrigatoriedade de um sistema de som, com o intuito de orientar os jogadores em quadra nos momentos das substituições. Também foi instituída a regra do “voy” (palavra em língua espanhola que quer dizer “vou”), que constitui na obrigatoriedade de o defensor que for tentar tirar a bola do atleta adversário dizer a palavra “voy”. Essa regra foi instituída para diminuir o contato físico entre os atletas durante um jogo (Conrado; Freire, 2014).

O jogo do futebol de cegos é dividido em dois tempos de 15 minutos, com 10 minutos de intervalo, sendo que as substituições podem ocorrer durante o jogo, informando aos árbitros responsáveis da partida os jogadores que serão substituídos para serem anunciados no sistema de som. Os jogadores que serão substituídos são acompanhados pela equipe de arbitragem e são deslocados até a linha de fundo da quadra para realizarem as substituições.

1.8 O GOLEIRO, CHAMADOR, TÉCNICO E JOGADORES

No futebol de cegos, existem três personagens importantes no processo de colaboração com o jogo: **chamador, goleiro, técnico (professor)**. O chamador é a pessoa

que enxerga, ficando atrás do gol do adversário, orientando a sua equipe nas ações de ataque, ele tem um papel importante nas ações de ataque da sua equipe, percebendo qual o melhor ângulo para solicitar que seu jogador execute o chute para o gol. É o chamador que numa situação de uma falta orientará os jogadores da sua equipe que irão bater a falta, indicando o quantitativo de jogadores que está na barreira, como também emitindo um barulho nas traves com a orientação direita e esquerda para que o cego perceba qual o melhor local para executar o chute e efetivar o gol. Na quadra de jogo existe uma área demarcada, na qual o chamador pode conversar com sua equipe, se o chamador conversa fora dessa área, automaticamente a sua equipe comete uma infração.

O goleiro é o único jogador que está na quadra de jogo e possui visão, a função do goleiro é proteger a sua equipe, ficando entre as traves da quadra do seu time, evitando que a equipe adversária marque um gol, podendo realizar as defesas utilizando as mãos, como também os pés. É fundamental para a orientação de sua defesa, informando aos seus defensores quando há proximidade de um jogador da equipe adversária, para que os jogadores de sua equipe se desloquem ao encontro desse jogador que está com a bola para interceptá-lo, retirando a bola do seu controle. Quando ocorre a saída de bola pela linha de fundo, o goleiro irá fazer a reposição da bola ligando as ações do ataque da sua equipe. No futebol de cegos uma pequena área de 5,82 metros x 2 metros é chamada de "área do goleiro", onde o mesmo não pode sair para realizar defesas nem tocar na bola (CBDV, 2023). Assim, da mesma forma que o chamador tem uma área demarcada para comunicação com a sua equipe, no futebol de cegos, o goleiro também possui uma área em que só ele poderá se comunicar com a sua equipe, denominada de "terço de defesa".

O terceiro personagem é o técnico (professor), que orienta as ações do jogo da sua equipe, desenvolvendo a melhor formação para o jogo. Ele durante uma partida é quem acompanha a sua equipe no centro da quadra, orientando as ações de ataque e defesa de sua equipe, informando aos jogadores da proximidade do ataque e da defesa. É através da comunicação com o estudante, que o professor irá colaborar com as tomadas de decisões do seu jogador que estiver com a bola, informando quando jogadores estão próximos, orientando um passe, drible, ou a condução da bola a fim de que sua equipe avance e efetive o gol na equipe adversária. Numa situação de falta, o técnico pode conversar com os jogadores de sua equipe e planejarem alguma jogada ensaiada. O treinador definirá qual o esquema tático sua equipe irá utilizar na partida. sendo um esquema mais defensivo ou mais ofensivo.

Em relação aos esquemas táticos no futebol de cegos, temos o esquema 2x2, muito utilizado nas equipes que estão iniciando, sendo dois defensores e dois atacantes. Outro esquema tático é o 3x1. Esse esquema é considerado mais conservador, com três defensores e apenas um jogador no ataque, temos também o esquema 4x0, com todos os jogadores na defesa, e o esquema 2x1x1, esquema utilizado por equipes que já possuem um padrão de jogo diferenciado. Já o esquema 1x2x1 possui um jogador fixo na defesa e outro no ataque, para equipes mais ofensivas utiliza-se o 1x1x2, em equipes que estão sempre buscando o gol durante a partida (Souza, 2014).

Os protagonistas do futebol de cegos são classificados como B1 (as classes são indicadas pela letra B, de blind, que em inglês, significa cego). B1 são os atletas totalmente cegos e não possuem percepção de luz em qualquer um dos olhos. Durante a partida, os jogadores utilizam uma bandagem nos olhos, além de utilizarem vendas, para todos serem equiparados, pois percebeu-se ao longo do processo histórico que alguns cegos possuíam uma pequena percepção luminosa durante a partida, levando uma certa “vantagem” para certos jogadores, com isso criou-se a bandagem e as vendas para que evite de ocorrer essa “vantagem” durante uma partida.

A comunicação entre os jogadores durante uma partida é realizada da seguinte forma: quando um jogador está sem bola e percebe que se aproxima um jogador em sua direção conduzindo a bola e esse jogador é da equipe contrária, ele deve automaticamente pronunciar a palavra “voy”, para a informação do jogador que está com a bola de sua proximidade, orientando-o para evitar o contato físico, acidentes (choque frontal) durante a partida. Se no jogo o jogador ficar sem pronunciar o “Voy”, ele comete uma infração e sua equipe é penalizada com uma falta. A comunicação entre os jogadores da mesma equipe permanece naturalmente, ou seja, eles conversam entre eles sem a necessidade da palavra “Voy”, possibilitando a organização das ações de ataque e defesa em quadra e até de determinadas jogadas ensaiadas para se efetivar o gol na equipe adversária.

A quadra de jogo de futebol de cegos é dividida em locais que são denominados terços da quadra de comunicação entre os jogadores- chamador, jogadores-goleiro, jogadores- técnico, para auxiliar os jogadores nas estratégias e a se localizarem na quadra, sendo dividida da seguinte forma: **terço de defesa**, a orientação é de responsabilidade do goleiro; **terço central**, o técnico é o responsável por orientar os jogadores; **terço de ataque**, a orientação fica a cargo do chamador.

A quadra de jogo do futebol de cegos segue o mesmo padrão do tamanho da quadra de futsal, porém com uma particularidade, nas laterais da quadra de jogo coloca-

se uma proteção denominada “bandas laterais” (barreira feita de placas de madeira que se prolonga de uma linha de fundo à outra, com uma oscilação de 1 metro a 1,20 metro de altura e uma inclinação não superior a 10 graus para o exterior, em ambos os lados da quadra, evitando que a bola saia em lateral), que ficam presas aos alambrados da quadra, possibilitando a orientação do estudante das áreas laterais da quadra e ao mesmo tempo serve de proteção para o estudante durante uma partida (CBDV, 2023).

A prática do futebol de cegos deve ser realizada em um ambiente silencioso para que os jogadores ouçam os sons que ocorrem durante a partida, aqueles que estiverem acompanhando uma partida só poderão se manifestar quando a bola estiver fora do jogo: na hora do gol, em faltas, tempo técnico ou qualquer paralisação que ocorra durante a partida. O silêncio se faz necessário durante uma partida devido à atenção que o cego precisa desenvolver, selecionar os sons, barulhos, vozes para a realização da prática.

Durante um jogo, o estudante cego desenvolve algumas ações, tendo que selecionar as vozes que devem ser ouvidas, além de ter que ouvir o som do barulho da bola, do jogador da equipe adversaria falando “voy”, do chamador solicitando para executar o chute, do técnico para a orientação no espaço da quadra, e do goleiro na orientação da defesa, são elementos importantes que ocorrem durante uma partida.

É importante no ensino do futebol de cegos que os estudantes busquem se movimentar num determinado espaço da quadra e sentirem-se confortáveis, principalmente identificando as referências sonoras, uma vez que o jogo de futebol de cegos é demarcado por pontos de referência, como já foi citado no texto, em que esse estudante precisa desenvolver sensação, percepção, atenção, memória, todos esses elementos estão presentes durante o jogo e executados na prática de ensino.

Assim como no futsal, no futebol de cegos, o praticante desse esporte adaptado precisa desenvolver o aprendizado de determinados fundamentos do jogo: o passe, a condução de bola, o domínio de bola e o chute para o gol, sendo fundamental o aprendizado dessas ações para o desenvolvimento dessa atividade esportiva.

De acordo com Vasconcelos (2022), no futebol de cegos, os atos de correr, girar, parar, caminhar de maneira ritmada, em várias direções, paradas bruscas e retomada da marcha, aplicados nos fundamentos, possibilitam a construção das habilidades. Portanto, o chute, o drible, passe, a condução da bola, são resultado dessas combinações e quanto mais forem estimulados em situações socializadas, mais cedo proporcionarão as habilidades para a prática do futebol.

As ações pontuadas por Vasconcelos (2022) constituem os elementos da aprendizagem do futebol de cegos, o correr, parar, caminhar, poderíamos indicar, com base em Ferreira (2015), que essas ações são os hábitos motores do estudante que são adquiridos na sua experiência sócio-histórica. Na medida em que ele consegue dominar essas ações na prática, as ações vão se complexificando com o instrumento (a bola) e desenvolvendo as habilidades motoras, ou seja, o chute, passe, drible a condução de bola.

Dessa forma, o futebol de cegos, enquanto conteúdo de ensino para os estudantes cegos nas aulas de Educação Física, deve ser apresentado na sua origem, estrutura e desenvolvimento, para que os estudantes percebam a evolução desse esporte adaptado e analisem as mudanças ocorridas para atender a determinadas necessidades específicas a fim de se aperfeiçoar a prática da atividade esportiva.

A seguir discutiremos o processo de interiorização no ensino dos conteúdos da Educação Física para estudantes cegos, iremos analisar as atividades dominantes, as sensações, as percepções, a memória e atenção, buscando aproximações da Psicologia Histórico-Cultural.

2- O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA CEGA E O ENSINO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

2.1 A ATIVIDADE HUMANA

O homem vive e atua no meio social. Sente necessidades e procura satisfazê-las, recebe informação do meio circundante e por ele se orienta, forma imagens conscientes da realidade, cria planos e programas de ação, compara os resultados de sua atividade, com as intenções iniciais, experimenta estados emocionais, e corrige os erros cometidos (Luria, 1979a, p. 01).

Na citação pontuada acima, Luria (1979a) vem nos apresentando as características da atividade humana, que se inicia na coletividade, da interação do homem enquanto um ser social, para atender às suas necessidades a fim de satisfazê-las e conseqüentemente esse homem analisa as suas ações na realidade e à medida que os erros são cometidos, busca corrigi-los. O homem transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, diferente dos animais, que se adaptam à realidade, a atividade humana é consciente, já a atividade dos animais é adaptativa.

A atividade do animal compreende atos de adaptação ao meio, mas nunca atos de apropriação das aquisições do desenvolvimento filogênico. Estas aquisições são dadas ao animal nas suas particularidades naturais hereditárias; ao homem, são propostas nos fenômenos objetivos do mundo que o rodeia. Para as realizar no seu próprio desenvolvimento ontogênico, o homem tem que apropriar-se delas; só na seqüência deste processo — sempre ativo — é que o indivíduo fica apto para exprimir em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem. O que só é possível porque estas propriedades e aptidões adquiriram uma forma material objetiva (Leontiev, 2004, p. 178).

A atividade do homem está ligada às necessidades superiores, “intelectuais”, cognitivas, ou seja, no homem existe uma busca por adquirir novos conhecimentos, a necessidade de ocupar determinada posição na sociedade. Essa atividade humana da necessidade de conhecimento está relacionada ao ensino, todos os seres humanos ligados numa sociedade têm essa necessidade da escolarização, e a partir do momento em que se adquire conhecimento, surge a necessidade de novos conhecimentos, sendo esse processo contínuo na existência humana.

Outra característica da atividade humana é a capacidade de análise, sendo que ele pode refletir as condições do meio, analisar as situações, observar as circunstâncias antes de tomar a decisão, ele não se baseia em fatores imediatos, instintivos, mas a partir do

momento em que ele se apropria da cultura, sua atividade será mediada, sendo que essa apropriação da cultura é algo exclusivo dos seres humanos.

De acordo com Leontiev (2004), os estudos do psiquismo humano, numa concepção materialista histórico-dialética, iniciam-se com Vigotski, que realizou a crítica teórica das concepções biológicas naturalistas do homem e opôs-lhe a sua teoria do desenvolvimento histórico e cultural. Vigotski introduziu na investigação psicológica concreta a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica. Vigotski interpretava esta reorganização como o resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contatos com os seus semelhantes.

De acordo com Martins (2011), Vigotski primeiro levantou a hipótese de que as características biológicas asseguradas pela evolução das espécies são complementadas pelas funções criadas a partir da inserção de signos na história de cada indivíduo único, que ele chamou de funções psíquicas superiores. Ele evidenciou que o desenvolvimento do psiquismo humano e de suas funções não se deve à complexidade natural do desenvolvimento, mas à sua própria natureza social.

A apropriação da cultura que se realiza na atividade humana é algo exclusivo dos seres humanos, o processo da assimilação da experiência de toda a humanidade possibilita o aprendizado e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural do ser humano que se inicia no período da infância e vai até o final de sua vida.

No curso de seu desenvolvimento ontogênico, o homem entra em relações especiais e específicas com o mundo ao seu redor, um mundo que consiste em objetos e fenômenos criados por gerações humanas anteriores. A sua especificidade é determinada principalmente pela natureza desses objetos e fenômenos. Por outro lado, é determinada pelas circunstâncias em que surgiram as relações em questão.

Leontiev (2004) vai nos pontuar que, assim, o psiquismo humano é a atividade daquelas estruturas cerebrais superiores que se formam na ontogênese no processo de assimilação das formas historicamente formadas de sua atividade em relação ao mundo humano circundante; este aspecto do desenvolvimento humano, que psicologicamente se volta para a reprodução, transformação e complexidade dessas estruturas durante sucessivas gerações, representa o processo de desenvolvimento histórico do psiquismo.

A educação e a transmissão da cultura material e simbólica por meio de outros povos são necessárias para que os indivíduos se enquadrem na história e se humanizem.

Na ação educativa condicionada pelo trabalho social existe o protótipo de um ser social, ou seja, um ser cujo desenvolvimento está condicionado pela qualidade daquilo que a sociedade adquire. “O desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem cumpre a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta” (Martins, 2011, p. 15).

2.2 PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO

A atividade interna refere-se à atividade mental ou cognitiva realizada pelo indivíduo. Ela envolve processos mentais complexos, como o pensamento, a reflexão e a resolução de problemas. A atividade interna está intimamente relacionada à atividade prática externa, pois as ações externas podem influenciar e ser influenciadas pelos processos mentais.

O desenvolvimento da atividade interna ocorre através do processo de interiorização, sendo a transição dos processos externos para processos mentais que ocorrem no plano da consciência. Essa transição envolve uma transformação específica dos processos externos, tornando-os mais gerais, condensados e capazes de maior desenvolvimento. A atividade interna mantém uma conexão essencial com a atividade prática externa, formando uma estrutura da atividade humana.

A interiorização, como se sabe, é uma transição, graças a qual processos-externos em sua forma-com objetos materiais exteriores se transformam em processos que ocorrem no plano mental, no plano da consciência; além disso, eles são submetidos a transformações específicas, generalizam-se, verbalizam-se, abreviam-se, o principal, tornam-se capazes de continuar se desenvolvendo, ultrapassando as fronteiras das possibilidades da atividade externa (Leontiev, 2021, p. 116).

A internalização é o processo de transformação de processos externos em processos internos que ocorrem no nível da mente e da consciência. Esta transição permite que os processos sejam generalizados, verbalizados, condensados e desenvolvidos para além das possibilidades de ação externa.

Para o estudo do processo de interiorização, Vigotski e seus colaboradores iniciaram as pesquisas referentes ao conceito de interiorização. Contrapondo os pesquisadores da sua época, com base nos estudos do materialismo histórico-dialético, o autor busca sua análise com fundamento no trabalho produtivo, que se realiza com o auxílio de ferramentas, que se desenvolve nas relações sociais, utilizando a comunicação

entre as pessoas. Em seus estudos, Vigotski identificou que o instrumento medeia a atividade, ligando o homem ao mundo das coisas como também ao mundo das pessoas.

Conforme Martins (2011), a internalização ocorre por meio da assimilação de signos, que, segundo Vygotsky, são mediadores semióticos na relação do homem com a cultura humana e, portanto, componentes-chave do desenvolvimento psíquico.

Na análise dos processos mentais superiores desenvolvido por Vigotski, pode-se perceber que o desenvolvimento das funções mentais superiores só ocorrerá na interação entre os seres humanos com o desenvolvimento do trabalho, tendo o instrumento com mediação e a linguagem para pontuar os significados da atividade.

A partir da análise que as atividades psíquicas internas surgem das atividades práticas, ou seja, como resultado da formação humana e tendo o trabalho como fator preponderante para o desenvolvimento ontogenético, percebeu-se que durante esse processo ocorre uma alteração no reflexo psíquico da realidade, surgindo a consciência, o reflexo da realidade do sujeito, sendo que nesse processo o homem produz a linguagem, não apenas como meio de comunicação, mas também como significados elaborados (Leontiev, 2021).

Quanto à formação de ações intelectuais internas, ações relacionadas a fenômenos ideais, o processo é muito mais complicado. Assim como o efeito dos objetos humanos, o efeito dos conceitos, é improvável que a informação em si cause reações apropriadas na criança; na verdade, a criança deve primeiro absorvê-los. Para isso, o adulto deve construir ativamente essas funções na criança; mas, ao contrário das ações externas, as ações internas não podem ser criadas diretamente do exterior. Ao construir uma atividade externa, ela pode ser mostrada à criança, caso em que ela intervém mecanicamente na sua execução, por exemplo, segurando a mão da criança na posição correta, corrigindo a trajetória do seu gesto etc. A ação interna, a “cabeça”, é diferente. Não podemos mostrá-la, não podemos vê-la e não podemos intervir diretamente na sua realização. Então se você quer construir uma nova atividade intelectual na criança, por exemplo, uma atividade adicional, ela deve inicialmente ser apresentada como uma atividade externa. Assim, a atividade interna é formada principalmente na forma de atividade externa desenvolvida. Então, após uma transformação gradual, uma generalização, um estreitamento específico de suas cadeias, uma mudança no nível em que ocorre, ela se internaliza, ou seja, torna-se uma atividade interna que se desenvolve plenamente na mente da criança (Leontiev, 2004).

2.3 ATIVIDADE DOMINANTE NA CRIANÇA

Segundo Leontiev (2004), o desenvolvimento infantil aponta a prevalência de certas atividades que dominam em determinado período, com maior importância no desenvolvimento da personalidade, outras menos. Algumas desempenham um papel essencial, outras um papel secundário no desenvolvimento; por isso, é preciso dizer que o desenvolvimento do psiquismo não depende da atividade na totalidade, mas da atividade dominante.

Atividade dominante na criança é aquela que aparecerá no seu interior e irão surgindo novos tipos de tarefa. Na idade de 3 a 5 anos, na prática de ensino, a atividade dominante para o desenvolvimento da criança será o jogo, a criança começa a aprender jogando. Nas atividades do jogo, a criança irá desenvolver a sua imaginação ativa. É no jogo que a criança da idade pré-escolar se aproxima das funções sociais e das normas de comportamento, constituindo algo importante na formação de sua personalidade.

É importante analisar que os estágios de desenvolvimento do psiquismo da criança não são independentes das condições históricas concretas e do conteúdo com o seu lugar determinado no tempo. Com isso não é a idade da criança que vai determinar, enquanto tal, o conteúdo do estágio do desenvolvimento, mas a idade que determina a passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo com as condições sócio-históricas.

O professor deve estar atento e observar quando o estudante apresenta um avanço qualitativo na realização das atividades para, a partir daí, promover mudanças na estrutura da atividade, sugerindo tarefas mais complexas, promovendo o desenvolvimento do psiquismo na criança.

No desenvolvimento do psiquismo da criança é importante que o professor tenha a noção da alteração da atividade dominante, pois para que isso aconteça é necessário que a criança compreenda os motivos da tarefa que está sendo executada. O professor, para a tomada de decisão na alteração da atividade, precisa formar na criança os motivos compreendidos da atividade. A mudança de alteração na atividade dominante serve de base para as modificações no psiquismo da criança, a sua conscientização da atividade.

Para que surja uma ação, é necessário que o seu objeto (o seu fim imediato) seja conscientizado na sua relação o motivo da atividade em que esta ação se insere. Este ponto é muito importante. Resulta daqui que o fim de uma única e mesma ação pode ser conscientizado de diferentes maneiras, segundo o motivo que a ela se liga. Ao mesmo tempo, o sentido da ação para o sujeito muda igualmente. (Leontiev, 2004, p. 320).

A conscientização da criança dos fenômenos da realidade está ligada à sua atividade, o desenvolvimento psíquico da criança tem que estar ligado às suas relações reais com o mundo, ao conteúdo destas relações, ela deve realizar sua análise a partir das relações estabelecidas com o mundo que a rodeia.

A atividade está ligada aos motivos. Para a compreensão, Leontiev (2004) exemplifica um estudante que realiza a leitura de um livro de História para a realização de uma prova. Com o passar do tempo, esse estudante é informado que a leitura desse livro não irá contribuir com a avaliação para a qual o estudante estava estudando, podendo ocorrer duas situações: ou o estudante irá continuar a sua leitura, percebendo a importância para a sua formação, ou irá abandoná-la com desprezo, devido a não atender os seus motivos, que seriam o estudo para a realização do exame.

Na exemplificação apontada acima, se o estudante continua lendo o livro, o conteúdo, por uma necessidade particular do estudante de querer saber mais, compreender, de elucidar aquilo que o livro trata, o motivo será a leitura do livro, porém na segunda situação, em que o estudante deixa a leitura do livro ao descobrir que não cairia na prova, constata-se que a atividade da leitura era apenas para aprovação no exame.

A atividade está ligada aos motivos a que está ligada a ação. No exemplo anterior, quando o estudante finaliza a leitura do livro ao descobrir que a leitura não colaboraria para a realização da prova, o que o estava motivando a ler era a aprovação na prova, essa atividade de término da leitura devido à descoberta se torna uma ação, o seu objeto da ação é o seu fim imediato; conscientizado, o estudante toma essa atitude mediante a conscientização de que a leitura não atenderia os seus objetivos.

De acordo com Leontiev (2004), a operação é um conteúdo indispensável para a ação, porém uma ação pode ser realizada por operações diferentes, e inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Explica-se pelo fato de que a ação é determinada pelo seu fim, enquanto as operações dependem das condições em que é dado este fim.

Para uma melhor compreensão do entendimento ação-operação é necessária uma exemplificação: um estudante tem que memorizar um poema para apresentação numa aula. A ação será de memorização, porém como será executada? Através da leitura em áudio e vídeo, cópia no caderno, o estudante tem várias possibilidades (operações) para a execução da ação de memorização.

A operação é determinada por um problema que precisa ser resolvido. Como uma ação se transforma em operação e, por consequência, em habilidade e em hábito? “Para transformar a ação em operação devemos dar-lhe um fim novo no qual a ação considerada se torne o meio de execução de uma outra ação” (Leontiev, 2004, p. 321).

Para exemplificação, um estudante numa aula de Educação Física com conteúdo futebol necessita executar o chute para o gol. Para a execução dessa atividade do chute, o estudante precisa realizar algumas operações, sendo as seguintes: correr até o encontro da bola, colocar-se na posição ereta para a realização do chute, a perna do chute é recuada e o joelho flexionado, rotação superior e inferior da perna devido à rotação e flexão do quadril, posicionar o pé até o encontro da bola, manter o pé de apoio mais próximo da bola para facilitar o chute, executar o chute com o dorso do pé, além do impacto e flexão do joelho. Várias operações devem ser realizadas para a execução do chute no futebol.

A partir do momento em que o estudante domina essas operações para a execução do chute, ele vai desenvolvendo o hábito motor, com o passar do tempo, a atividade vai se complexificando, ou seja, novas ações (chute com a parte interna, externa, de frente) são solicitadas e com isso o estudante desenvolve novas operações para atingir o objetivo (o gol), passa-se a tornar as habilidades motoras, com isso o indivíduo desenvolve o autodomínio da corporalidade.

Todo esse processo exemplificado acontece a partir do processo de interiorização da atividade realizada pelo estudante, na medida em que a atividade é exteriorizada e verbalizada pelo professor, promovendo a mediação com o intuito de desenvolver o autodomínio da corporalidade.

Conforme Leontiev (2021), o conceito de atividade está ligado ao conceito de motivo. Não existe atividade sem motivo; atividade “não motivada” não é uma atividade desprovida de motivo, mas uma atividade com motivo subjetivo e objetivamente oculto. Toda atividade humana tem um objetivo consciente, assim como o conceito de atividade está relacionado aos motivos, o conceito de objetivo está relacionado às ações.

Para a compreensão da relação do conceito de atividade e motivos, podemos exemplificar uma aula de Educação Física na qual o professor solicita aos estudantes o aprendizado do saque no voleibol, para que eles aprendam esse fundamento durante as aulas e o executem no jogo, porém para se chegar a esse objetivo da atividade é necessário que o estudante realize as ações e operações que levarão ao aprendizado do saque e possibilitem a execução durante o jogo. Também é importante que os estudantes compreendam o motivo da atividade, as ações e operações que serão realizadas para que

eles atinjam o objetivo da tarefa e o executem durante a aula, por isso a importância do processo de exteriorização que aconteceu na verbalização do professor e interiorização por parte do estudante.

É importante deixar claro que todo objetivo existe em alguma situação objetiva. Pode ocorrer que, para a consciência do sujeito, o objetivo possa aparecer na abstração dessa situação, mas sua ação não pode abstrair-se dele. Por isso a ação tem seu aspecto intencional (o que deve ser alcançado) e operacional (como, de que modo isso pode ser alcançado). A ação que se realiza corresponde à tarefa; a tarefa é o objetivo, dado em condições determinadas, sendo necessária a compreensão para análise da atividade psicológica em que a ação está relacionada com os objetivos; as operações com as condições (Leontiev, 2021).

Durante o processo do ensino do saque no voleibol, o estudante vai adquirindo o hábito motor na execução do gesto técnico do saque no voleibol, que posteriormente desenvolve formas mais complexas do hábito motor, ou seja, formas mais complicadas para a execução do saque, porém que podem ser utilizadas durante o jogo e obter êxito, as habilidades motoras, desenvolvidas pelo homem, na medida em que ele domina as formas de movimento e o conteúdo da atividade, desenvolvendo o autodomínio da corporalidade.

Conforme, Ferreira (2015 p.136)

Assim, o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento dos conteúdos da corporalidade humana nas crianças se realiza das ações concretizadas no exterior, tendo por base o conteúdo da atividade, às ações situadas no plano verbal, depois a uma interiorização progressiva destas últimas; o resultado no plano do pensamento é que estas ações adquirem o caráter de ações intelectuais estreitas de atos intelectuais; o resultado no plano da corporalidade é a formação de operações motoras, hábitos motores, depois habilidades motoras pela via da conversão das ações conscientes autônomas (intelectuais) em operações motoras auxiliares, objetivando a produção de capacidades gerais e específicas no sentido do autodomínio da corporalidade, o que contribui para o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos.

O exemplo em que foi proposta uma atividade esportiva numa aula de Educação Física nos possibilita a compreensão da importância do entendimento do autodomínio da conduta que se desenvolve na corporalidade humana, mas também é necessário o entendimento de como se dá o processo da formação da consciência no estudante a partir do desenvolvimento da corporalidade.

A atividade do sujeito-externa e interna-é mediada e regulada pelo reflexo psíquico da realidade. Aquilo que no mundo objetivo aparece para o sujeito como motivos, objetivos e condições de sua atividade deve ser, de alguma

forma, por ele percebido, apresentado, compreendido, retido e reproduzido em sua memória (Leontiev, 2021, p. 145).

De acordo com Leontiev (2021), é na realidade psíquica que nos é revelado diretamente o mundo subjetivo da consciência. A consciência em seu caráter imediato é um quadro do mundo que se revela ao sujeito no qual estão incluídos ele próprio, suas ações e seus estados. A natureza da consciência reside nas particularidades da atividade humana que criam suas necessidades em seu caráter-objetivo-produtivo.

A consciência vai se formando na atividade produtiva do sujeito, à medida que o homem vai desenvolvendo a elaboração de novos instrumentos para atender às suas necessidades, utilizando a linguagem, trazendo os seus significados (conceitos). A consciência vai se desenvolvendo na medida da complexidade das atividades propostas e na solução de problemas.

Portanto, a consciência individual como forma especificamente humana de reflexo subjetivo da realidade objetiva pode ser compreendida apenas como produto das relações e mediações que surgem no curso da formação e desenvolvimento da sociedade (Leontiev, 2021, p. 151).

As imagens sensoriais têm um papel importante na formação da consciência, são elas que revelam o mundo para o sujeito, o mundo aparece para o sujeito como existente não em sua consciência, mas fora dela, como um “campo” objetivo e objeto de sua atividade.

A imagem sensorial refere-se à representação mental ou cognitiva de uma experiência sensorial, ou seja, como nossa mente cria uma imagem mental das sensações que experimentamos por meio dos sentidos. As imagens sensoriais são criadas internamente pela mente e podem ser lembradas a partir de memórias, pensamentos ou imaginação.

Leontiev (2021) nos apresenta com um exemplo a importância das imagens sensoriais na formação da consciência do sujeito. Nas pesquisas do reestabelecimento das ações objetivas em mineiros feridos que ficaram completamente cegos e tinham simultaneamente perdido ambas as mãos, eles sofreram uma operação cirúrgica reabilitativa que incluiu um massivo deslocamento de tecido mole dos antebraços, eles também perderam habilidade tátil para perceber objetos com suas mãos. Desenvolveu-se que, desde que o controle visual era impossível, essa função não poderia ser reestabelecida para eles; correspondentemente, o movimento objetivo da mão também não poderia ser estabelecido. Como resultado, muitos meses após o acidente, os pacientes tinham queixas incomuns: apesar do fato de que a comunicação oral com aqueles ao redor

deles não foi inibida de qualquer forma e que seus processos intelectuais não foram danificados, o mundo objetivo, externo gradualmente se foi “desaparecendo” para eles. Embora as ideias verbais (o significado das palavras) retiveram suas conexões lógicas para eles, eles gradualmente perderam suas atribuições objetivas. Realmente, desenvolveu-se um retrato trágico do dano à sensação de realidade dos pacientes.

Com isso, pode-se observar que as imagens sensoriais são uma parte fundamental da forma como nossa mente processa e lida com as experiências sensoriais, desempenhando um papel importante na memória, contribuindo para a formação da consciência do sujeito.

As imagens sensoriais representam uma forma geral de reflexo psíquico criada pela atividade humana, entretanto essas imagens sensoriais da pessoa adquirem uma nova qualidade, a significação. Os significados são os mais importantes “formadores” da consciência humana, eles refratam o mundo na consciência da pessoa.

Quando se trata de significados, relaciona-se aos conceitos, os quais são formados e construídos nas relações humanas estabelecidas, eles são produzidos pela sociedade, sendo desenvolvidos pela comunicação entre os homens, formando na consciência humana individual um mundo de sentido e significados.

Para a compreensão dessa relação do sentido e significado para os estudantes cegos numa aula de Educação Física tendo a atividade esportiva, exemplificaremos determinadas situações. Voltando ao exemplo que já foi comentado no texto de uma aula sobre a execução do chute no futebol, teremos as seguintes situações: para aqueles estudantes que não gostam da Educação Física, essa aula não terá nenhum sentido e significado, com isso, alguns deles não participarão da aula, preferindo ficar observando a participação dos demais colegas. No entanto, existirá o grupo daqueles que desejam o aprendizado do chute para a execução na prática esportiva, com isso apresentaram um novo sentido e significado na aula. Estes alunos terão o desejo de participarem das atividades propostas, como também irão desenvolver formas de aprimoramento para a execução do chute e aperfeiçoamento para conseguir realizar o gol. Outro grupo irá participar da aula apenas para obter uma frequência, pois participará da aula apenas para obter um registro de frequência e uma nota ao final da unidade. Percebam que uma aula pode ter um motivo pessoal do professor, dos estudantes, porém vários sentidos e significados atribuídos aos discentes e ao docente. Diante dessa situação, como proceder?

Nas situações pontuadas acima, é importante que o professor apresente o porquê ele está desenvolvendo determinada atividade com aquela turma, a necessidade daquele

aprendizado, os motivos, os sentidos e significados da atividade, pois a partir do momento em que os estudantes têm essa percepção daquilo que está sendo executado durante a aula, isso contribui para o desenvolvimento do estudante e, ao mesmo tempo, promove uma visão da realidade objetiva.

2.4 O ESTUDANTE CEGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: contribuições para o ensino da atividade esportiva

O professor, ao iniciar o seu trabalho com um estudante cego, é imprescindível que tenha conhecimento referente às sensações e percepções e a linguagem, pois como já foi comentado no capítulo anterior, a pessoa com cegueira e baixa visão desenvolve a leitura com os dedos. Diante dessa importante informação, analisaremos as percepções e sensações para a pessoa cega.

As sensações constituem a fonte básica dos nossos conhecimentos atinentes ao mundo exterior e ao nosso próprio corpo. Elas representam os principais canais, por onde a informação relativa aos fenômenos do mundo exterior e o estado do organismo chega ao cérebro, permitindo ao homem compreender o meio ambiente e o seu próprio corpo. Se esses canais estivessem fechados e os órgãos dos sentidos não fornecessem a informação necessária, nenhuma atividade consciente seria possível (Luria, 1979b, p. 01).

No estudante cego, as imagens sensoriais são formadas a partir do contato das suas mãos e dedos com os objetos para apalpação e percepção de determinado objeto, a realidade objetiva é apresentada para o cego, como também o processo de verbalização atua na formação da consciência. De acordo com Luria (1979b), as sensações e as percepções têm interferência direta no desenvolvimento do psiquismo da criança cega.

Inúmeras observações demonstraram que a interrupção da afluência de informação na tenra infância, suscitada por surdez ou cegueira, provoca bruscas contenções no desenvolvimento psíquico. Se as crianças que nasceram cegas e surdas ou perderam a audição e a visão em idade tenra não receberem educação por **métodos especiais**, que compensam esses defeitos à custa do tato, torna-se impossível seu desenvolvimento psíquico normal e elas não conseguirão desenvolver-se com autonomia (Luria, 1979b, p. 02, grifo nosso).

A cegueira e a surdez congênita provocam contenções no desenvolvimento psíquico. O autor aponta que se a criança cega e a surda não receber educação por métodos especiais, ou seja, a aplicação da teoria da compensação e supercompensação, que já foi comentada no capítulo anterior, no seu desenvolvimento, terá dificuldade no desenvolvimento psíquico.

Todavia, no caso da cegueira, a relação com as pessoas videntes em seu cotidiano através da linguagem, compensa de forma surpreendente a falta da visão e mesmo a fragilidade dos sentidos remanescentes.

2.4.1 AS SENSACIONES E O ESTUDANTE CEGO

O homem pode perceber sinais através dos seus sentidos, refletindo as propriedades e sinais dos objetos no mundo externo e o estado dos organismos. As sensações conectam o homem com o mundo exterior e representam tanto a principal fonte de conhecimento quanto aos requisitos básicos do desenvolvimento do psiquismo de um indivíduo.

As sensações são classificadas em três tipos especiais: sensações interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas. Sensações interoceptivas são as que fornecem sinais sobre o estado dos processos internos do corpo, transmitem estímulos das paredes do intestino e do estômago, do coração e do sistema sanguíneo e das vísceras para o cérebro. São as formas menos conscientes e fragmentadas e sempre mantêm sua semelhança com os estados emocionais.

As sensações interoceptivas incluem a sensação de fome, a sensação de desconforto que pode aparecer com os primeiros sintomas de uma doença visceral, a sensação de tensão resultante de uma necessidade frustrada e a sensação de calma ou conforto, que se refere à satisfação de necessidades ou ao desenvolvimento de processos viscerais. Essas sensações se manifestam na mudança do estado de espírito e nas reações emocionais (Luria, 1979b).

As sensações proprioceptivas são aquelas que fornecem sinais, indicando a posição do corpo no espaço. Os receptores proprioceptivos periféricos ou sensoriais profundos estão localizados nos músculos, tendões e ligamentos. As sensações proprioceptivas têm uma modalidade especial de sensibilidade, denominada sensação de equilíbrio ou sensação estática. Os receptores dessas sensações estão situados nos canais semicirculares do ouvido interno, compondo o nervo auditivo conhecido como nervo vestibular.

Para o ensino das atividades esportivas a um estudante cego, as sensações proprioceptivas, o nervo vestibular serão fundamentais para colaborar com a orientação e mobilidade e o equilíbrio deste estudante no espaço da quadra, essas sensações são constantemente solicitadas durante o ensino da Educação Física para estudantes cegos,

em particular quando o estudante inicia sua prática esportiva, o professor promove no estudante o desenvolvimento do seu mapa mental (orientação do espaço em que serão executadas as atividades).

As sensações exteroceptivas representam os principais grupos sensoriais que transmitem informações do mundo exterior ao homem e colocam-nos em contato com o mundo exterior. Este grupo inclui olfato, paladar, tato, visão e audição. Essas sensações são divididas em dois subgrupos: as sensações de contato (tato e paladar) e distância (olfato, visão e audição).

Pode-se observar que, assim como as sensações proprioceptivas terão um papel importante para o estudante cego nas aulas de Educação Física nas atividades esportivas, o auxiliando no seu equilíbrio e orientação no espaço, as exteroceptivas também serão fundamentais, com as sensações de contato. O tato será utilizado para a identificação dos componentes da atividade pegando os materiais, tocando e conhecendo através das mãos as adaptações realizadas pelo docente, para o incentivo a participação deste estudante na aula.

As sensações exteroceptivas de distância são bastante utilizadas durante o ensino do futebol de cegos e em particular durante um jogo, pois o estudante precisa ouvir a bola, o chamador, técnico, goleiro, o jogador da equipe adversaria falar o “Voi”, os componentes da sua equipe, além de utilizar o olfato para perceber a aproximação de determinados jogadores, ao seu gol ou evitar um contato, ou choque que possa provocar um acidente durante o jogo.

Em suma, o desenvolvimento das sensações de cada indivíduo condiciona-se, por conseguinte, pela relação sujeito-objeto, ou seja, pelos diferentes aspectos de sua atividade e, sobretudo, por situações nas quais o êxito da execução da ação depende da diferenciação das propriedades sensoriais do objeto. Este fato demanda ter-se a sensação, também, como objeto da educação desde a mais tenra idade (Martins, 2011, p. 102).

A partir dessa afirmação da autora é importante o conhecimento referente às sensações, pois a relação sujeito-objeto é imprescindível para o desenvolvimento da atividade, sendo parte de estudo da Educação desde a infância. A sensação e a percepção representam as formas primárias de reflexão da realidade, por meio das quais uma pessoa passa da compreensão de certas pistas do mundo externo ou interno para sua síntese perceptiva (Martins, 2011).

2.4.2 A PERCEPÇÃO E O ESTUDANTE CEGO

A percepção envolve abstrair caracteres inexistentes enquanto distingue caracteres definidores básicos (cor, forma, propriedades táteis, peso, sabor etc.) do conjunto ativo de caracteres. Requer integrar um conjunto de pistas-chave e a comparação do conhecimento percebido e não percebido com o conhecimento prévio sobre o objeto (Luria, 1979b).

O processo de percepção está intimamente relacionado com o reavivamento de resquícios de experiências anteriores, comparando as informações recebidas pelo sujeito com percepções anteriores, comparando ações atuais com percepções passadas, distinguindo referências observadas.

A percepção do homem é mediada pelos indícios, uma atividade complexa de análise, envolvendo construir uma hipótese sobre a natureza do objeto perceptível. Não se limita a determinar as características de determinado objeto e sempre atribui a uma categoria específica e nomeando os objetos (relógio, mesa, cadeira, animal). O homem possui a capacidade de perceber o tamanho e formas dos objetos e coisas ao seu redor, sendo que o processo de atividade perceptiva é sempre determinado pela tarefa que se coloca diante do sujeito (Luria, 1979b)

Relativa às percepções, a percepção tátil é muito importante para o desenvolvimento do estudante cego, no texto serão discutidas as formas mais complexas de percepção tátil, na qual o homem pode determinar por apalpamento as formas do objeto e às vezes até identificar o próprio objeto.

Para o cego, na percepção tátil do objeto é a transformação paulatina da informação recebida, através dos sinais do objeto e sua apalpação com atuação da sua memória, na identificação e nomeação dos objetos. Mas como proceder com um estudante cego congênito que nunca teve o contato com o objeto, como será essa identificação e nomeação?

Para buscar uma resposta ao questionamento do parágrafo anterior, pode-se exemplificar: com um estudante cego congênito, solicita-se que ele identifique determinado objeto (chave). Ao entregar a chave, a princípio, o cego terá a impressão de que está tocando em algo frio, liso e comprido. Em seguida, irá desenvolver os primeiros indícios em relação ao objeto formato, posteriormente surgirão as suposições para identificação do objeto e nomeação. O estudante vai descrever o objeto, seu formato, textura, tamanho, mas não conseguirá nomeá-lo, se antes não tiver tido as primeiras impressões no desenvolvimento do psiquismo, ou seja, estabelecido as relações essencialmente humanas, com a mediação de outra pessoa na sua formação, através da

linguagem para a comunicação, nomeação do objeto e sua utilização no meio circundante e no final a realização da atividade do trabalho para a compreensão para que serve aquele determinado objeto, sua função, execução na sua vida cotidiana.

Nas atividades esportivas para o ensino da Educação Física com estudantes cegos, a percepção tátil é bastante utilizada pelo estudante, a fim de identificar os materiais que serão utilizados durante a aula. Exemplo: bolas, cones, fitas, todos os materiais adaptados para a sua compreensão em relação à aula. Ele também irá utilizar para identificação do espaço da quadra as traves, as divisórias do fundo e laterais da quadra, todo esse processo da percepção tátil ajudará o estudante durante a realização das atividades no desenvolvimento das sensações proprioceptivas e exteroceptivas.

Na percepção visual, o homem, por meio da visão, percebe de uma só vez a imagem completa do objeto, a visão dispõe de um aparelho para perceber simultaneamente as formas complexas do objeto. No aparelho ocular, podem ser distinguidas uma parte sensível à luz (a retina) e alguns aparelhos motores auxiliares. Um deles (íris e cristalino) garante o influxo dos raios de luz que chegam à retina, focaliza a imagem, protege o aparelho de influências externas (córnea) e controla o movimento de aparelhos complexos (músculos oculares) que tornam isso possível.

A retina constitui um aparelho altamente complexo que inclui tanto elementos especiais fotossensíveis como complexos elementos nervosos. O principal componente da retina é uma camada de células, bastonetes e matrizes sensíveis especiais, que são dispositivos fotoquímicos complexos capazes de liberar uma substância sensível à luz (roxo visual) e converter a energia luminosa em energia nervosa. Os componentes do dispositivo que regulam a entrada de luz incluem a íris do olho, que, graças aos nervos ali localizados, pode estreitar ou dilatar a pupila. Uma importante parte acessória do olho é o cristalino, sendo uma lente móvel que refrata os raios de luz.

O estudo da percepção visual é de suma importância para a compreensão das percepções das estruturas, objetos e situações, porém neste estudo não teremos o aprofundamento dessas estruturas, uma vez que o foco esteja relacionado ao estudante cego e à docência da Educação Física. Por causa disso será discutida a percepção auditiva, muito significativa para o ensino das atividades esportivas nas aulas, mas não negamos a necessidade de um estudo para aqueles que desejam uma compreensão considerável em relação à percepção visual, para a ampliação do seu conhecimento.

Prosseguindo em relação à percepção auditiva, está relacionada com uma sucessão de irritações que ocorrem no tempo. Nossos ouvidos percebem sons e ruídos. O som é a

vibração rítmica regular do ar. A frequência dessas vibrações determina o tom, e a amplitude dessas vibrações determina a intensidade do som. O ruído é o resultado de um complexo de oscilações sobrepostas, e as frequências dessas oscilações estão inseparável e aleatoriamente relacionadas entre si.

Podem ser distinguidos dois sistemas objetivos que surgiram ao longo da história social humana, com uma grande influência na codificação auditiva humana em um sistema complexo de percepção auditiva. O primeiro deles é o sistema de código rítmico-melódico (musical), e o segundo é o sistema de código fonêmico (código sonoro da linguagem). Esses dois elementos organizam os sons que os homens percebem em um complexo sistema de percepção auditiva (Luria, 1979).

De acordo com Leontiev (2004), se uma criança aprende a linguagem timbral muito cedo, o que inevitavelmente leva ao rápido desenvolvimento do seu ouvido timbral, o desenvolvimento do seu ouvido tonal pode abrandar. Uma vez desenvolvido o ouvido verbal, tenta compensar o desenvolvimento insuficiente do ouvido tonal. O estudante cego tende a desenvolver o ouvido verbal para identificação das diversas vozes que acompanham sua vida diária.

Numa aula de Educação Física com o trabalho do futebol de cegos, a percepção auditiva do estudante cego é bastante solicitada durante o jogo, devido ao fato de o estudante necessitar ouvir a bola, o chamador, técnico, goleiro, jogador da equipe adversária falar o “Voi”, os componentes da sua equipe, nesse contexto de várias vozes, durante o jogo a reorganização desenvolvida no estudante estão relacionados a sua atenção e memória.

2.4.3 ATENÇÃO E MEMÓRIA E O ESTUDANTE CEGO

Conforme Luria (1979c), o homem recebe vários estímulos, mas entre eles seleciona os mais importantes e ignora os restantes. O caráter seletivo da atividade consciente, o qual é função da atenção, manifesta-se na percepção, nos processos motores e no pensamento. Se não houvesse essa seletividade, a quantidade de informação não selecionada seria tão desorganizada e grande que nenhuma atividade seria possível.

Durante uma aula de futebol de cegos, numa perspectiva do jogo, o estudante cego recebe vários estímulos enviados ao cérebro, porém este irá selecionar os estímulos que objetivamente terão a sua atenção para a execução de determinada atividade. Na maioria são estímulos auditivos repassados, semelhante a que o cego compreenda a posição em

que se encontra, as possibilidades de ações e operações que podem ser realizadas para a tomada de decisão referente ao jogo, que pode ser um passe, drible ou um chute ao gol, todo esse aparato psíquico é desenvolvido no cego durante uma partida de futebol. “A atenção do homem é determinada pela estrutura de sua atividade, reflete o seu processo e lhe serve de mecanismo de controle” (Luria, 1979c, p. 06).

A importância dessa seletividade auditiva pelo cego é imprescindível para o seu aprendizado da atividade esportiva. Ele precisa focar a sua atenção no estímulo auditivo de seu interesse durante a prática, ou seja, se ele estiver na defesa, irá focar sua atenção na voz do goleiro, se estiver no meio da quadra, do professor, e se estiver próximo ao gol, o foco será no chamador para a execução do chute ao gol.

Tudo no mundo objetivo que acontece a uma pessoa, como os motivos, objetivos e condições de suas ações, deve garantidamente ser percebido, compreendido, preservado e reproduzido por sua memória (Leontiev, 2014). Para Luria (1979c), a memória é o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior. Os fenômenos da memória podem aparecer nas emoções, percepções, processos motores e intelectuais.

De acordo com Luria (1979c), podemos destacar os tipos principais de memórias, que são elas: as imagens sucessivas, imagens diretas eidéticas, imagens de representação e a memória verbal. As imagens sucessivas são os fenômenos de irritação que ocorrem na retina do olho, já as imagens eidéticas são de natureza mais complexa e não surgem da provocação na retina do olho, geralmente surgem na infância e na adolescência e tendem a desaparecer com o passar do tempo. As imagens de representação são um resultado de uma percepção visual, sua análise e síntese, uma codificação que o sistema considera segura.

As memórias citadas no parágrafo anterior todas têm como fonte principal de informação o campo visual para identificação das imagens e classificá-las, a observação e o resgate da memória. Para o estudante cego, a memória verbal, ou seja, reproduzida externamente e guardada na sua memória, será de suma importância para a realização de sua atividade e conseqüentemente colaborará para sua vida diária.

A memória verbal é sempre uma transformação da informação verbal, uma discriminação do que nesta há de mais substancial, abstraído do secundário, sendo ainda uma retenção não das palavras imediatamente percebidas, mas das ideias transmitidas pela comunicação verbal. Isto significa que a memória verbal sempre se baseia num complexo processo de recodificação do material comunicado, processo esse vinculado ao processo de abstração dos detalhes secundários e de generalização dos momentos centrais da informação. É por

isto que o homem é capaz de “gravar na memória” o conteúdo de um vasto material obtido de informações verbais e livros, sendo, ao mesmo tempo, absolutamente incapaz de conservar na memória o conteúdo literal dessas informações e leitura (Luria, 1979c, p. 67 – grifo do autor).

No estudante cego, a memória verbal deve ser construída quando no início de uma aula o professor apresenta o espaço da quadra, solicitando que o estudante formule o seu mapa mental, ou seja, o registro em sua memória a partir das informações verbais produzidas pelo docente do ambiente da execução de sua aula, o espaço da quadra ou ginásio. Essas informações, que devem ser precisas, irão possibilitar ao aluno analisar, identificar, observar o espaço em que estará sendo desenvolvida a aula para evitar prováveis contatos físicos e colaborar com o desenvolvimento de suas atividades durante a aula.

Segundo Luria (1979c), a atividade mnésica é uma atividade exclusivamente humana na qual o sujeito tem a tarefa de memorizar e gravá-la na memória e posteriormente rememorá-la ou reproduzi-la. Nesta atividade, a pessoa é orientada a memorizar e reter seletivamente o conteúdo sugerido, para depois reproduzi-lo e memorizá-lo.

Para o estudante cego, no ensino de uma atividade esportiva, é fundamental que o mesmo compreenda a atividade sugerida pelo professor, há a necessidade de o docente pontuar ao aluno o conhecimento do que está sendo trabalhado para sua apropriação do conteúdo e internalização, ficando arquivado em sua memória e diante da solicitação da execução de um gesto técnico motor, o estudante reproduza o movimento com o entendimento daquilo que está sendo executado, para que não se reproduza uma memorização mecânica.

O ensino baseado na memorização mecânica e adaptação da forma dos conteúdos da atividade de ensino na educação física não colaborará com o desenvolvimento do objeto do currículo escolar – elevar o pensamento conceitual dos estudantes –, pois compromete o domínio das capacidades esportivas necessárias ao autodomínio da corporalidade, que passa pela apropriação das operações-ações-atividade na relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento, construindo, assim, do exterior, as condições para a dinâmica da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva no processo de interiorização de conceitos (Ferreira, 2015, p. 164).

Para facilitar a compreensão referente à memorização mecânica, no ensino do futebol de cegos, os estudantes apenas executam o gesto técnico motor repetidas vezes, sem um entendimento pelo qual está inserida aquela prática. Qual o sentido e significado daquela ação que está sendo executada pelo discente? É apenas a reprodução do

movimento, sem uma análise, reflexão para o estudante daquilo que está sendo executado, sem o desenvolvimento de sua percepção crítica da realidade objetiva.

De acordo com Luria (1979b), o processo da memória semântica é completamente diferente daquele da memória mecânica devido à sua estrutura psicológica. Inclui algumas operações auxiliares e é essencialmente semelhante ao processo de pensamento lógico, exceto que as etapas envolvidas neste pensamento são diferentes. Visa não apenas assimilar as conexões e correlações dos elementos, mas também tornar esses elementos acessíveis para a preservação da memória.

O desenvolvimento da memória semântica no estudante cego se processa a partir do momento em que o docente, durante uma aula, apresenta ao estudante as possibilidades de execução de determinada atividade, possibilitando ao estudante que ele se aproprie do conteúdo das operações que o estruturam numa determinada atividade, exemplificando: numa atividade em que o professor solicita uma condução de bola no futebol de cegos, mas antes da execução o docente apresenta as operações que podem ser realizadas durante essa atividade, os movimentos que podem ser realizados para a execução dessa atividade, fazendo com que o cego analise as possibilidades do movimento e procure a melhor forma de execução a partir da compreensão da verbalização realizada pelo professor.

2.4.4 LINGUAGEM

De acordo Luria (1979d) a linguagem é o processo de transmissão de informação, que emprega os recursos da língua, sendo que a linguagem se apresenta em duas formas de atividade, uma delas é a transmissão de informação ou a comunicação e a outra seria que a linguagem será um veículo de pensamento. O homem pode falar consigo mesmo, produzindo a linguagem externa ou limitando-se a linguagem interna, sendo que na linguagem interna ele usa para precisar o seu pensamento.

A linguagem é fundamental para a pessoa cega, ao possibilitar ao deficiente visual a comunicação com os videntes através da linguagem oral, sendo o meio para o cego vencer a cegueira. Para Vigotski (2022) vai apontar que no caso da cegueira, o que constitui a fonte da compensação não é o desenvolvimento do tato ou a agudeza do ouvido, mas a linguagem, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes. Segundo Vigotski (2022, p. 153) “Desse modo, a leitlnea na psicologia do homem cego está dirigida à superação do defeito por meio de sua compensação social, por meio do conhecimento da experiência dos videntes, por meio da linguagem. A palavra vence a cegueira.”

A transmissão da informação do professor do espaço da quadra, localização das traves, área lateral, meio da quadra e os espaços de ataque e defesa para o estudante cego, possibilita que o estudante cego produza o seu mapa mental do espaço do jogo. A linguagem entre professor e estudante, promove que o cego desenvolva em seu pensamento uma estrutura que possibilite a identificação dos principais pontos da quadra para o progresso de suas ações durante uma partida de futebol de cegos.

O Pensamento que utiliza o sistema da língua, permite discriminar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, pertencem a diversos campos da realidade; ele permite elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial; permite realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis a experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira bem mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento do animal. (Luria, 1979 p. 17-18)

A Comunicação é essencial para o desenvolvimento do futebol de cegos, pois o estudante necessita ouvir o professor, goleiro, jogadores da sua equipe, da equipe adversaria e selecionar as vozes que serão percebidas durante o jogo. A comunicação durante o jogo é necessária para os jogadores que participam dessa prática paradesportiva, eles precisam compreender o jogo pela linguagem dos videntes que participam da partida, assim como também daqueles cegos que estão atuando no jogo. Por meio da comunicação do estudante cego, com o chamador que possibilitará o conhecimento do espaço da zona de ataque, trazendo a compreensão que está próximo do gol adversário, podendo executar o chute para o gol.

As informações fornecidas entre o goleiro e seus defensores durante uma partida de futebol de cegos, promove o entendimento em que está situado na zona de defesa e requer alguns cuidados especiais, para não tomar um gol naquele espaço. A comunicação entre os jogadores e seu professor é fundamental para o desenvolvimento da equipe e avanço nas atividades esportivas, além da comunicação entre os jogadores falando a palavra “Voy” para evitar acidentes.

Diante disso, a linguagem torna-se necessária para o aprendizado e desenvolvimento do futebol de cegos em estudantes com cegueira.

2.5 A SUPERCOMPENSAÇÃO E A COMPENSAÇÃO NO ESTUDANTE CEGO

[...] é importante não o fato de que o cego veja as letras, mas que saiba ler. É indispensável que o cego leia de uma maneira absolutamente igual a como nós lemos e aprenda a fazê-lo da mesma forma que a criança normal. É importante que o cego saiba escrever, mesmo que ele não deslize a caneta sobre o papel. Se ele aprende a escrever perfurando o papel com uma punção, temos, novamente, o mesmo princípio e um fenômeno praticamente idêntico (Vigotski, 2022, p, 95).

A cegueira cria dificuldades para o cego desenvolver sua vida e o seu contato social. Surgem sentimentos de inferioridade, insegurança devido ao cego valorizar a sua condição relacionada à sua posição na sociedade. Com a reação do aparato psíquico, ele desenvolve a tendência da supercompensação, que é a formação de uma personalidade de pleno valor social, a conquista de uma posição na vida. Busca também a superação dos conflitos, vencer e supercompensar o conflito social (Vigotski, 2022).

[...] o cego sente seu defeito somente de um modo indireto, refletindo unicamente nas consequências sociais. Seria um erro ingênuo da pessoa vidente supor que encontraremos, na psique do cego, a cegueira ou sua sombra psíquica, a projeção, a representação; em sua psique, não há nada, salvo as tendências à superação da cegueira (a tendência à supercompensação) e o intento de conquistar uma posição social (Vigotski, 2022, p. 149).

Nesse contexto, a supercompensação deve ser o principal objetivo da pessoa com deficiência e, neste caso, o cego. Então é isso que o move, para superar uma deficiência num determinado órgão, torna-se possível compensar indiretamente a deficiência desse órgão. Para chegar à validade social via supercompensação, o cego nem percebe que é cego. Ele apenas percebe quando entra em conflito com o mundo dos videntes em que está colocado, o mundo que não está pronto para aceitá-lo, mas é este conflito que o desafia.

Vigotski (2022), em sua obra, afirma que a maioria dos pesquisadores identificou no cego um desenvolvimento da memória mais elevado do que no vidente. Alguns pesquisadores vão pontuar que o cego tem uma memória verbal, mecânica e reflexiva muito melhor do que os videntes. Para entender melhor esse processo, a compreensão da compensação irá nos ajudar nesse entendimento. “Para conquistar uma posição na vida social, a pessoa cega vê-se forçada a desenvolver todas suas funções compensatórias. A memória, no cego, desenvolve-se sob a pressão das tendências à compensação da menos-valia originada pela cegueira” (Vigotski, 2022, p. 149).

No ensino da Educação Física com estudante cegos, é perceptível o desenvolvimento da memória no estudante, basta solicitarmos que o estudante relembra as atividades realizadas na aula anterior, ele não terá dificuldades em demonstrá-la ou executá-la a partir dos vestígios situados em sua memória.

Relacionado à atenção dos cegos, existem autores que observam uma atividade elevada da pessoa com cegueira, no entanto, outros, em particular os professores dos cegos, que acompanham as aulas para os estudantes com cegueira, afirmam que a atenção dos cegos tem um desenvolvimento inferior à dos videntes. Vigotski (2022) nos aponta que é incorreto comparar o desenvolvimento das funções psíquicas do cego com o vidente numa perspectiva quantitativa, devem-se analisar os aspectos qualitativos das funções psíquicas do estudante cego.

De acordo com Vigotski (2022), da mesma forma que o cego possui uma peculiaridade com o desenvolvimento da memória, também ocorrerá com a atenção. O autor explica que essa particularidade da atenção consiste na força de concentração das excitações que chegam ao ouvido e ao tato, que chegam sucessivamente ao campo da consciência, diferente das sensações visuais, que chegam de forma simultânea, de uma vez, ao campo das sensações visuais e provocando uma rápida mudança e distração da atenção devido à concorrência de muitos órgãos simultâneos. “[...] o cego vê-se forçado a manter certo contato com o mundo externo por meio da audição e, por isso, até certo ponto, sempre deve distribuir sua atenção auditiva em detrimento de sua concentração” (Stumpf, 1913 *apud* Vigotski, 2022, p. 150). Percebe-se que os processos psíquicos do cego estão ligados à compensação.

Para Vigotski (2022), apresentando o estudo de Petzeld (1925), que identifica nos cegos a limitação da liberdade de movimentos e a incapacidade com relação ao espaço devido à cegueira, no cego ocorrerá a compensação, mediante a linguagem, uma relação total e adequada com os videntes, a utilização da linguagem, a comunicação com as pessoas que o cercam, em particular os videntes, que possibilitará ao cego a superação da deficiência por meio de sua compensação social.

Diante da análise dos estudos de Luria (1979), Vigotski (1995), Leontiev (2004), esses autores analisam que o desenvolvimento da linguagem é importante para o desenvolvimento humano, verifica-se no estudo de Petzeld (1925 *apud* Vigotski, 2022) que a linguagem é fundamental para o cego para vencer as consequências da cegueira, a linguagem vai atuar como a compensação da deficiência para o cego.

Mediante os estudos dos cegos a partir dos estudos de Defectologia de Vigotski (2022), verifica-se que na contemporaneidade é que se observa o problema da cegueira como um problema sociopsicológico. O autor defende que:

Também é necessário acabar com a educação segregada para os cegos, pautada na invalidez, e desfazer os limites entre a escola especial e a normal: a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança apta para o desenvolvimento normal; a educação deve fazer realmente do cego uma pessoa normal, de pleno valor no aspecto social, e eliminar a palavra e o conceito de “deficiente” em relação ao cego. E, por último, a ciência moderna deve dar ao cego o direito ao trabalho social, não em suas formas humilhantes, filantrópicas, de inválidos (como se fez até o momento), mas em formas que atendam à verdadeira essência do trabalho, a única capaz de criar, para a personalidade, a posição social necessária (Vigotski, 2022, p. 160 – grifo do autor).

A educação de crianças com deficiências diversas deve basear-se no fato de que, simultaneamente às deficiências, existem tendências psicológicas na direção oposta. Existem opções de compensação para superar deficiências, e são precisamente essas opções que influenciam o desenvolvimento da criança e devem ser incorporadas como força motriz no processo educativo.

As crianças cegas têm uma maior capacidade de controlar o espaço do que as crianças que não são cegas, e têm uma tendência mais forte do que as crianças com visão para apreciar o mundo que se apresenta a elas sem dificuldade. A falta não é apenas uma fraqueza, mas também uma força.

[...] “é uma verdade libertadora para o pedagogo: o cego desenvolve uma superestrutura psíquica sobre a função perdida com uma única tarefa, que é substituir a visão; o surdo, por todas as vias, cria os meios para vencer o isolamento e a separação causada pela mudez!” (Vigotski, 2022, p. 78).

No entanto, a investigação psicológica sobre a personalidade das crianças cegas mostrou que o verdadeiro domínio da compensação pelas consequências da cegueira não é o domínio das ideias e cognições, ou seja, o domínio dos processos elementares, mas sim o domínio conceitual, é o domínio das funções mentais superiores (Vigotski, 2022).

A compensação a partir do ponto de vista dos conceitos conduz a dois perigos. O primeiro e fundamental é o verbalismo, amplamente utilizado pelas crianças cegas. O verbalismo é o uso das palavras que não têm nenhum sentido, quer dizer, não têm conteúdo, e cujo significado é nulo. O verbalismo está desenvolvido excepcionalmente na criança cega e é um dos obstáculos fundamentais no caminho de seu desenvolvimento. Se a criança cega se apropriar de alguns conceitos dos videntes, propondo utilizar palavras sem contextos, sem nexos para o seu aprendizado, o docente deve ficar atento para essas

questões em relação ao estudante cego. Porém, se uma determinada palavra corresponde a um conceito conhecido pela pessoa cega, mesmo que não tenha observação direta do objeto indicado pela palavra, não estamos diante de um verbalismo, nem de uma falsa compensação, mas sim de um encontro com uma verdadeira compensação.

Vale ressaltar que Vigotski (2022) deixa claro que o cego pode elaborar conceitos totalmente adequados aos dos videntes e totalmente concretos sobre os objetos que ele não pode perceber com a visão é um fator de suma importância para a psicologia e a pedagogia do cego.

Segundo Vigotski (2022), um segundo perigo a que o verbalismo nos leva na formação dos conceitos é o surgimento dos pseudoconceitos. Para a compreensão da formação de pseudoconceitos no cego, é necessário o entendimento do que se venha a compreender conceito na lógica dialética. Na lógica formal, o processo de formação de conceito se processa da seguinte forma: a criança coleta observações e representações específicas; ao combinar e colocar diferentes representações em diferentes objetos, características comuns são gradualmente extraídas, características heterogêneas desaparecem ou são removidas e um conceito geral é apresentado. Na perspectiva dialética, os conceitos são mais ricos em conteúdo do que as representações, porque o caminho da generalização não é um caminho de separação formal de várias propriedades, mas um caminho de descoberta de conexões e relações deste objeto com outros objetos.

O professor, no ensino da Educação Física para estudantes cegos, deve estar atento à formação de conceitos, por ser necessária essa compreensão de que os conceitos devem ser produzidos pelas conexões desenvolvidas pelo estudante, pela mediação de um adulto, entendendo que o cego pode formar o seu conceito pela descoberta através das relações que podem ser promovidas com o objeto.

Para Vigotski (2022), o estudante cego necessita ter uma comunicação com os videntes para colaborar com a sua formação de conceitos, ele apresenta a importância do coletivo como a fonte fundamental da compensação da cegueira, ou seja, o aluno precisa conviver, interagir, comunicar com as pessoas sem deficiência visual. Ao desenvolver o pensamento coletivo, podemos eliminar as consequências secundárias da cegueira, quebrar toda a cadeia que surgiu em torno dos defeitos desta fraqueza, e reduzir a deficiência de funções psicológicas superiores em crianças cegas. Eles podem eliminar as causas profundas do desenvolvimento através das suas intermináveis descobertas.

Diante dessas informações, o professor deve ter conhecimento desses processos que ocorrem no desenvolvimento humano e em particular do desenvolvimento do

estudante cego para que no momento do planejamento das suas ações durante sua aula tenha conhecimento de todos os processos, a fim de que seu planejamento tenha uma fundamentação teórica, uma concepção de ensino que possibilite uma formação humana omnilateral.

No próximo capítulo, apresentaremos uma proposta de ensino da Educação Física para estudantes cegos na Educação Profissional e Tecnológica, com o conteúdo esportivo futebol de cegos, numa perspectiva da formação Omnilateral.

3-O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ESTUDANTES CEGOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL

Figura 1 - Jogadores numa partida de futebol de cegos



Fonte: IBSA (2019).

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como base trazer uma proposta de ensino para os estudantes cegos. Este material será desenvolvido em forma de e-book para ser compartilhado na plataforma CAPES, sendo um material de suporte para os docentes da Educação Básica e Profissional, a fim de colaborar com o ensino e desenvolvimento dos estudantes cegos. A necessidade desse material surge a partir da identificação de poucas produções que apontam uma discussão referente ao ensino da Educação Física e a formação omnilateral do estudante cego.

Ao longo do processo histórico, as pessoas com deficiência foram exterminadas, marginalizadas e entregues à mendicância pela sociedade, e com as pessoas cegas não foi diferente: sofreram diversos preconceitos para sobreviver e lutar por melhores condições

de vida. Vigostki (2022) nos apresenta momentos históricos da pessoa cega: na Antiguidade e na Idade Média, a visão que se tinha em relação à cegueira estava relacionada ao místico, religioso. No século XVIII, surge a compreensão da teoria da substituição dos órgãos dos sentidos (outro órgão substitui a cegueira no cego), a concepção biológica ingênua. Na época moderna, a ciência intensifica os estudos para compreender a cegueira, a perspectiva da compensação e supercompensação no desenvolvimento do estudante cego.

Na compreensão do desenvolvimento do psiquismo do estudante cego, é necessário o entendimento de que, conforme Vigostki (2022), a criança que possui uma deficiência não é menos desenvolvida que uma criança sem deficiência, porém é necessário que essa criança possuidora da deficiência tenha métodos especiais para a efetivação do seu desenvolvimento, ou seja, essa criança necessita de formas diferenciadas para desenvolver sua aprendizagem, necessita de uma percepção que não seja apenas na deficiência desse estudante, mas sim nas suas capacidades, potencialidades desenvolvidas por meio da compensação e da supercompensação.

Com isso entende-se que o estudante cego tem necessidade de superação da sua deficiência, tem motivos para vencer as suas dificuldades e, para suprir esta necessidade, esse estudante precisa realizar ações e operações, sejam elas através da atividade de estudo do Braille, através do aprendizado de determinado instrumento musical, da escrita do seu nome, seja através da atividade de ensino de uma modalidade esportiva, para atingir o seu objetivo que é demonstrar suas potencialidades, superando o sentimento de inferiorização que a sociedade acaba impondo, ou a sua própria família, com a superproteção condicionada a este estudante.

Segundo Tureck (2021), em determinados períodos históricos, existiam cegos que se destacavam em espaços específicos e suas capacidades envolviam toda a população da sua época, devido ao desenvolvimento de habilidades. Mediante circunstâncias da cegueira, foram poucos os que obtiveram destaque ao longo da história, sendo comum os cegos serem entregues às entidades que existiam em determinada época para internato, com o objetivo de desenvolver as atividades de estudo ou de aprender determinada profissão.

As instituições que foram criadas para os cegos tiveram a perspectiva de naturalização do ensino, ou seja, atender os interesses da classe dominante da época, o ensino terá a perspectiva tradicional e reprodutivista, sendo que aqueles que se destacam se tornam professores destas entidades, ou seja, ficam limitados ao ensino naquela

entidade, não buscando alternativas no ensino superior. A criação de profissões específicas e manuais nestas entidades para as pessoas cegas visa manter o capital, a perspectiva era que aqueles que não se tornavam professores destas instituições deveriam se profissionalizar, ter uma ocupação, virar mão de obra para atender o mercado de trabalho. É perceptível que o desejo da classe dominante com a formação e profissionalização da pessoa cega possui um caráter assistencialista, visando manter a escolarização da classe dominada, porém sem o aprofundamento do saber sistematizado, sem o desejo da formação humana Omnilateral.

Silva (2014) nos indica três períodos históricos da educação do deficiente no Brasil, sendo que a primeira fase compreende o período do século XVI ao ano de 1930 e caracteriza-se pelas primeiras iniciativas de encaminhamento da questão, com algumas tentativas de institucionalização. A segunda fase da educação do deficiente no Brasil compreende o período de 1930 a 1973 e caracteriza-se pela maior participação da sociedade civil e política, com algumas tentativas de escolarização, principalmente em instituições especializadas de caráter filantrópico. A terceira fase da educação do deficiente no Brasil compreende o período de 1973 aos dias atuais e caracteriza-se pela institucionalização da educação especial no país com a criação de órgãos normativos em âmbito federal e estadual, bem como pela promoção de políticas sociais de equidade por parte desses organismos.

Para a compreensão dos leitores, o que seria esse processo de naturalização do ensino da Educação Física para os estudantes cegos? Seria uma concepção de ensino que não busca a formação crítica do sujeito, uma formação monotécnica que visa apenas atender os interesses do capital, uma concepção de ensino que não busca desenvolver o senso crítico do estudante, visa apenas ao fazer, executar, treinar, adestrar na Educação Física, por isso, diante dessas informações, esta proposta tem uma perspectiva de combater esse processo de naturalização no ensino, com uma perspectiva que promova ao estudante cego uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pelas pedagogias do Aprender a Aprender, mais sim uma concepção que desenvolva um sujeito crítico que atue na sociedade de forma politizada e consciente de suas ações.

Diante disso, o desafio para o professor de Educação Física é combater o ensino nessa perspectiva de naturalização, presente no ambiente escolar, como também nas instituições para atendimento especializado com pessoas com deficiência, é superar essa concepção de ensino com uma visão monotécnica, só assim avançaremos o nosso debate

contra as teorias hegemônicas que a cada dia que passa têm demarcado e ampliado o seu espaço na escola, sendo algo preocupante para aqueles que acreditam numa escola com uma formação do sujeito numa perspectiva Omnilateral e que atenda os interesses da classe trabalhadora.

Compreende-se que o estudo em discussão almeja o desenvolvimento de um estudante cego com uma formação Omnilateral. Percebendo essa formação como de suma importância para o seu desenvolvimento, enquanto um sujeito crítico que realiza sua análise da realidade e concretiza o seu aprofundamento da atividade intelectual, a partir do predomínio dos conteúdos clássicos em sua formação e tendo a escola como espaço para aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber sistematizado na formação do sujeito, iremos desenvolver essa proposta com a perspectiva de que o estudante no ensino da Educação Física adquira o autodomínio da corporalidade.

Dessa forma, a proposta de ensino apresentada visa à formação do estudante cego, não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a formação completa da pessoa em todos os aspectos de sua vida, desenvolvendo o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e a aquisição de conhecimento da corporalidade humana. Para Ferreira (2015) as atividades esportivas são, portanto, uma expressão universal do desenvolvimento histórico e social da corporalidade humana, a relação ativa e indireta entre o indivíduo e seu corpo, do indivíduo consigo mesmo e com outras pessoas produzidas na história da humanidade, portanto esta forma aspectos universais do desenvolvimento da corporalidade humana.

OBJETIVOS

Os objetivos da referida proposta são:

Combater os modelos de ensino da Educação Física construídos historicamente com proposições naturalizantes, a fim de não se perpetuarem enquanto modelo de ensino;

Promover o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade nos estudantes cegos a partir da apropriação dos conteúdos clássicos da Educação Física, em especial o futebol/futebol de cegos, que tem como base “atividade esportiva”;

Discutir os aspectos históricos dessa atividade esportiva, sua origem, evolução e desenvolvimento, desde a sua criação com as primeiras regras, e como este esporte adaptado está constituído em sua estrutura na atualidade;

Possibilitar o aprendizado dos principais fundamentos dessa atividade esportiva, realizando atividades práticas, discutindo os papéis de cada jogador na equipe e observando a função do chamador, goleiro e técnico;

Refletir sobre a importância da comunicação na prática dessa atividade esportiva, durante as partidas, evitando determinados acidentes, além de observar os esquemas táticos das equipes e as jogadas que podem ser desenvolvidas durante uma partida dessa atividade esportiva;

Identificar as principais competições existentes deste esporte adaptado no Brasil, verificando as principais equipes que estão constituídas no território nacional.

CONTEÚDOS DE ENSINO

O ensino dos conteúdos da Educação Física para o estudante cego, numa perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica, nos ajuda a compreender que essa teoria defende a difusão de conteúdos clássicos produzidos pela humanidade como uma das principais tarefas do processo educativo em sentido amplo e das escolas em sentido específico.

De acordo com Duarte (2021), a escola é uma instituição cuja tarefa reside em fazer com que todos os indivíduos se apropriem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, como parte do processo da individualidade para si.

O futebol de cegos se apresenta enquanto conteúdo para o ensino com os estudantes cegos, pois foi uma prática construída historicamente pela humanidade para atender uma necessidade em particular de um grupo específico, da prática esportiva dos estudantes numa instituição de ensino. Portanto indicamos os aprofundamentos no ensino deste conteúdo para os estudantes cegos.

Aspectos históricos dessa atividade esportiva, sua origem e desenvolvimento, as modificações que ocorrerão com esse esporte adaptado, analisando cada momento em determinado período histórico com um olhar crítico para a compreensão deste esporte em sua essência.

As regras que compõem esse esporte adaptado, a origem e evolução e a colaboração para o desenvolvimento desse esporte.

Os fundamentos dessa atividade esportiva que devem ser executados na prática: passe, domínio de bola condução de bola, drible e chute ao gol.

O papel desempenhado pelos jogadores da equipe, goleiro, técnico e chamador, todos que atuam diretamente e indiretamente, colaborando com essa prática esportiva.

O processo da comunicação entre os jogadores em quadra durante a partida para evitar acidentes.

As jogadas que podem ser desenvolvidas e executadas em determinadas partidas de futebol de cegos.

Os principais esquemas táticos utilizados pelas equipes de futebol de cegos nas competições oficiais.

As competições oficiais organizadas pela principal entidade que regulamenta a prática desse esporte adaptado no Brasil.

Dessa forma, o autodomínio da corporalidade humana passa a ser objeto de conhecimento e, portanto, objeto de estudo da prática pedagógica para estudantes cegos no ensino da Educação Física a partir da atividade esportiva. Ela deve subsidiar o aluno para compreender os elementos culturais que predominam na corporalidade do homem, que foram construídos historicamente a fim de desenvolver seu senso crítico. O ensino será conduzido por meio da transmissão de conceitos científicos, o que é um requisito para o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Saviani (2019) nos apresenta a proposta didático-metodológica para o ensino numa perspectiva histórico-crítica, a seguir apontaremos os principais aspectos que devem ser desenvolvidos numa aula de Educação Física com estudantes cegos, entendendo que essa concepção é um instrumento de transformação social, o autor divide em cinco momentos os procedimentos os quais o professor deve tomar na atividade de ensino.

O ponto de partida na atividade de ensino numa perspectiva histórico-crítica é a *prática social*, essa relação é comum entre professor e aluno. Saviani (2019) vai verificar que o professor tem uma “síntese precária”. Para entender esse ponto de partida, é necessária a compreensão de que o professor, por mais que ele tenha conhecimento e suas experiências acumuladas historicamente, na sua prática pedagógica a inserção de sua atividade de ensino com a prática social requer uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos, cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, senão de forma precária. A compreensão dos alunos é sincrética, por mais conhecimentos e experiências

que eles possuem, sua condição de aluno implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.

Conforme Saviani (2019), o segundo momento do método é identificar os principais problemas observados na prática social, sendo denominado esse segundo momento de **problematização**. Neste segundo momento visa-se detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, quais conhecimentos são necessários dominar para a partir dessa análise iniciar o terceiro momento, que é a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. O terceiro momento é **a transmissão do conteúdo** pelo professor, é a instrumentalização da aula, a partir das análises construídas através da prática social e sua problematização.

O quarto momento é o da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que ascendeu, a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social, chamado esse momento de **catarse**. O quinto momento é o ponto de chegada, sendo a própria **prática social** compreendida pelos alunos, não em termos sincréticos, mais sim no nível sintético, em que já se encontrava o professor no ponto de partida. Essa elevação do estudante ao nível do professor será essencial para a compreensão da especificidade da relação pedagógica. Por isso, o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que os alunos possuem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto do professor (Saviani, 2019).

Essa perspectiva metodológica, apresentada por Saviani (2019), é que propomos para ser conduzida diante do ensino dos conteúdos da Educação Física para o estudante cego, pois essa teoria pedagógica nos possibilita a compreensão de uma visão da sociedade, da formação humana e da aplicação dos conteúdos no ambiente escolar, que visa ao combate à naturalização do ensino do estudante cego e ao desenvolvimento do autodomínio da corporalidade.

Sugestões de atividades para as aulas de Educação Física com os conteúdos propostos.

Para abordar a história do futebol para pessoas com deficiência visual, é recomendável que o professor ofereça à turma a oportunidade de se familiarizar com esse período histórico, abordando os eventos que permitiram a criação deste esporte adaptado, sua criação para atender às necessidades de um grupo específico, ou seja, as pessoas cegas

suas adaptações ao longo do tempo e a vivência dos alunos com essa prática paradesportiva desde o início até o momento atual.

A discussão das regras do futebol de cegos pode ser conciliada com os aspectos históricos, pois as mudanças no processo de desenvolvimento desta modalidade paradesportiva foram para possibilitar uma segurança aos praticantes e, ao mesmo tempo, promover o esporte adaptado para a população que não conhecia o futebol de cegos.

Na aula cujo conteúdo será os fundamentos dessa modalidade paradesportiva, a experiência com os estudantes deverá ser realizada na quadra ou ginásio de esportes, com as adaptações necessárias para atender os estudantes com cegueira. Durante a prática é importante a realização das atividades em duplas ou trios para facilitar o entendimento e a colaboração nas atividades propostas. É importante que todos ouçam os comandos do professor, do goleiro e aquele que ficará como chamador, além de ouvir também as vozes dos participantes durante a atividade. É necessário que os estudantes videntes colaborem com o desenvolvimento das atividades e experimente dessa prática colocando as vendas a fim de se colocar no lugar do outro mediante as circunstâncias da aula.

Com desenvolvimento dos fundamentos do futebol de cegos pelos participantes, posteriormente o professor poderá aplicar, algumas atividades que possibilite a realização de jogadas ensaiadas e o conhecimento dos esquemas táticos do jogo, a fim de conhecimento dos estudantes. Referente aos principais campeonatos, o docente poderá solicitar a leitura das partidas disponíveis em vídeo, a fim de que o estudante promova a sua análise dos jogos a partir do seu conhecimento da modalidade paradesportiva que foi proporcionado durante as aulas.

O docente poderá utilizar de vídeos com áudio descrição, leitura de textos para facilitar o entendimento dos estudantes e colaborar com a aprendizagem.

RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

Para a realização das aulas, do ensino do futebol de cegos, o material didático essencial é a bola de futebol de cegos, pois é uma bola especial, que vem com guizos dentro de sua estrutura, emitindo um som, sendo que os praticantes dessa atividade esportiva se orientam com o barulho da bola.

Figura 2 - Bola de Futebol para Pessoas Cegas



Fonte: Disponível em: <https://uinhub.com.br/shop/bola-cego-fut-5-adulto/>.
Acesso em: 11 out. 2023.

A sala de aula, a quadra ou ginásio de esportes são os locais onde se efetivará o ensino do estudante cego, lembrando que nestes espaços (quadra, ginásio), para a realização da prática é necessário o silêncio de todos os participantes para um bom andamento das atividades esportivas.

Podem-se utilizar alguns recursos tecnológicos para facilitar a compreensão das atividades de ensino, utilizando vídeos, mas lembrando da importância de um áudio descritor no planejamento dessas atividades.

O professor poderá desenvolver, para o aprendizado da quadra de jogo, a utilização de alguns materiais específicos, tipo isopor, cola, tinta para a construção da quadra de jogo em alto-relevo, para que o estudante, utilizando a percepção tátil, identifique as principais demarcações da quadra de jogo.

Figura 3 - Foto com uma quadra de futebol de cegos



Fonte: IBSA (2019).

Para o desenvolvimento das atividades de ensino, é importante que todos os estudantes utilizem as vendas de modo que todos fiquem em condições de igualdade na realização das atividades esportivas.

Figura 4 - Imagem de uma atleta com uma proteção ocular (“vendas”)



Fonte:IBSA(2019)

AVALIAÇÃO

A avaliação bem conduzida ajuda a ensinar melhor, pois reorienta as ações do professor na árdua, porém nobre tarefa de propiciar ao aluno ascender do concreto ao abstrato e retornar ao “concreto pensado”, ampliando cada vez mais o seu desenvolvimento afetivo-cognitivo (Magalhães; Marsiglia, 2017).

Segundo Magalhães e Marsiglia (2017), devemos planejar situações nas quais possamos avaliar o que o aluno está aprendendo e assim replanejar as ações, seja para potencializar ainda mais o que estamos ensinando, seja para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino. A avaliação deve deflagrar um processo **qualitativo** das práticas pedagógicas, que dialeticamente observa os resultados e orienta novos encaminhamentos.

Entendendo como um processo contínuo de ensino e aprendizagem, estaremos observando a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, analisando a participação e o envolvimento dos alunos durante as aulas, o seu desenvolvimento nas atividades propostas, nas discussões apresentadas, utilizando como instrumento de avaliação: apresentação de seminários, debates, pesquisas, relatórios, experiências corporais e autoavaliação.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FERREIRA, Antonio Leonan Alves. **A atividade de ensino na Educação Física: a dialética entre conteúdo e forma**. 258 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

MAGALHÃES, G. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i15.9354. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354>. Acesso em: 14 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. 346 p.

SILVA, R. H. dos R. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 58, p. 78-89, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i58.8640380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640380>. Acesso em: 11 ago. 2023.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PFISTERER, Ulrich; PUGH, Jonathan. **Manual de Treino de Futebol para Cegos IBSA**. Um Guia para Principiantes. Tradução e adaptação ANDDVIS. 2019. Disponível em: <https://blindfootball.sport/wp-content/uploads/2021/04/Manual-de-Treino-de-Futebol-para-Cegos-Um-Guia-para-Principiantes-versao-portuguesa.pdf>. Acesso em: 12. out. 2023.

VIGOTSKI, Lev, S. **Obras completas-Tomo cinco**. Fundamentos de Defectologia. Tradução Programa de Ações Relativas as Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p. em [:https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186](https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186) Acesso em 15 ago.2023.

CONSIDERAÇÕES

No estudo em questão, propusemos discutir o processo de naturalização do ensino da Educação Física, em particular para o estudante cego, uma vez que identificamos, na prática pedagógica, uma ausência de uma base teórica que fortaleça as ações na atividade de ensino e promova ao aluno uma formação crítica, com base na compreensão das relações estabelecidas no seu meio social e na busca pela transformação daquela realidade.

Diante dessa percepção, verificou-se que o processo de naturalização do ensino da Educação Física com os estudantes cegos, compromete o desenvolvimento do autodomínio, da corporalidade dos indivíduos/formação omnilateral, reforçando uma concepção de ensino monotécnica/unilateral/instrumental da formação humana.

A naturalização do ensino não promove uma perspectiva crítica no sujeito, está muito ligada ao fazer, executar ao adestramento físico no estudante, não possibilitando a transmissão dos conteúdos daquilo que foi construído ao longo da humanidade, negando a formação do homem em toda a sua estrutura humana-genérica, no estudante cego a naturalização está muito ligado a concepção biológica ingênua referente ao desenvolvimento da pessoa cega.

É perceptível que, para combater esse processo de naturalização do ensino, é necessário que os professores atuantes na escola considerem essa instituição como um espaço de aquisição de conhecimentos que permitam ao aluno o acesso ao saber sistematizado na formação do sujeito. Dessa forma, os conteúdos de ensino nessa perspectiva de superação devem promover o desenvolvimento do pensamento teórico, conceitual tendo como ponto de partida a análise da prática social, problematizando-a a fim de desenvolver a catarse no estudante e no ponto de chegada retornando a prática social, mais com as sínteses produzidas pelos estudantes diante das discussões promovidas durante o segundo momento da problematização.

O combate à naturalização do ensino para estudantes cegos requer o conhecimento dos processos que ocorrem no desenvolvimento humano e em particular com o desenvolvimento do estudante cego, sendo que seu desenvolvimento acontece da mesma forma do que uma pessoa sem deficiência, porém necessita de meios especiais, caminhos,

alternativas para a concretização da supercompensação, ou seja, o desejo de superar a deficiência com as potencialidades do sujeito, por isso a necessidade da compreensão dos processos de interiorização no desenvolvimento das atividades esportivas.

O ensino das atividades esportivas numa perspectiva de formação omnilateral, lutando contra as perspectivas unilaterais, possibilitam que os estudantes se apropriem do conteúdo da atividade esportiva o domínio cada vez mais consciente, intencional e crítico, porém, indireto, com o seu corpo em direção ao autodomínio da corporalidade.

Para que se conduza o ensino numa perspectiva da formação omnilateral do estudante cego, combatendo as concepções de ensino dominantes, é necessária atividade de estudo, aprofundamento teórico, que o docente na educação básica tenha consciência de classe, pois é na sua prática pedagógica que direcionará qual o tipo de sujeito que desejará formar na sociedade. Portanto, essa compreensão se faz necessária com a atividade de estudo, sair do senso comum e adquirir uma consciência filosófica, requer tempo, dedicação e estudo.

Dessa forma, compreendendo que se o professor deseja sair do senso comum e adquirir uma consciência filosófica é necessária uma base teórica que sustente a sua prática pedagógica, diante disso, é que a Psicologia Histórico-Cultural será o aporte teórico necessário para análise do desenvolvimento humano, sendo que enquanto teoria pedagógica para análise da ação pedagógica, para o ensino da Educação Física para estudantes cegos na Educação Profissional e Tecnológica será a Pedagogia Histórico-Crítica. Pois essa teoria pedagógica nos proporciona o entendimento mediante análise de sua propositura que sua visão de mundo, de homem, de sociedade e de ensino contribui para o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade no estudante cego.

As perspectivas ao final deste estudo realizado é que o professor de Educação Física ao se deparar com um estudante cego, nas suas aulas, não sinta medo, desespero, por possuir um aluno com deficiência, mas pelo contrário, aceite o desafio com este estudante, não visualizando apenas a deficiência, mas observando as potencialidades que podem ser desenvolvidas mediante ao ensino comprometido com o desejo de contribuir com a formação omnilateral desse sujeito.

O ensino do futebol de cegos enquanto conteúdo para o estudante cego seja desafiador, problematizador, motivador, encantador que os estudantes ao analisarem esse conteúdo percebam na atividade esportiva a essência desse tipo de atividade humana.

Conforme Ferreira (2015) Os conteúdos da Educação Física têm a sua forma mais desenvolvida nas atividades esportivas porque expressa um alto nível o desenvolvimento de relações ativas, conscientes, intencionais, mas indiretas, entre o indivíduo e o indivíduo, seu corpo — as relações sociais básicas e essenciais que constituem a essência deste tipo de atividade humana.

As discussões produzidas neste estudo contribuirão para o debate do ensino e desenvolvimento do estudante cego na Educação Física Escolar, com uma perspectiva de formação omnilateral do sujeito, mediante uma sociedade capitalista em que estamos situados.

Diante disso, acreditamos que o estudo fortalecerá o debate em torno do ensino da Educação Física para os estudantes cegos, ao mesmo tempo, será um material de suma importância para os professores atuantes no âmbito escolar, para colaborar com o desenvolvimento de sua prática e ampliar seu arcabouço teórico, também observa-se que a pesquisa não se limita a esse estudo, podendo ocorrer um aprofundamento a partir de novas produções que surjam na perspectiva da atividade de ensino para estudantes cegos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Júlio Gavião de. **Estratégias Para a Aprendizagem Esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais.** 176 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 1995.

BAHIA, Antônio Luiz Ferreira. **Aprendizagem da natação por pessoas cegas: desafios e possibilidades.** 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação- Universidade Federal da Bahia-Salvador, Ba. 2007.

BARBOSA, Diego Grasel et al. Análise epistemológica de teses e dissertações de dois Programas de Pós-graduação Stricto Sensu da Educação Física sobre pessoas com deficiência 1 1 <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200010>. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2016, v. 22, n. 2, pp. 285-298. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200010>. Acesso: 07 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

_____. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.

_____. Ministério da Educação-**Cresce a cada ano o número de crianças atendidas pela educação especial no Brasil**, Ministério da Educação, Brasil; notícias 21 de março de 2019 documento eletrônico disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/74371-cresce-a-cada-ano-o-numero-de-criancas-atendidas-pela-educacao-especial-no-brasil>>

_____. **Lei nº. 9394, de 1996. LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020

CAMARGO, Laureen Lopes. **Trajetórias de vida de pessoas com deficiência e educação física escolar.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10654> Acesso em: 13 ago. 2021.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola.** Campinas, Autores Associados, 2007

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas.** 1999. 189f Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1586969>. Acesso em: 17 fev. 2023.

CARVALHO, Camila Lopes de. **Reflexões sobre a inclusão na educação física escolar: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional**. 2018. 320f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE DESPORTOS DE DEFICIENTES VISUAIS material disponível em <https://www.cbdv.org.br/modalidades/futebol-de-cegos/regras> acesso em 12/10/2023

COSTA, Camila Rodrigues, MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho e SEABRA, Manoel Osmar **Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física** Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2015, v. 21, n.1, pp. 111-126. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100008>. Acesso em: 04 jul. 2021

COSTA, Camila de Moura. **Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de educação física: um estudo de caso**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7582>.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994

DIOGO, Marcelo Adriano; GELLER, Marlise. **A Educação Especial e os Cursos Técnicos: a Visão dos Docentes sobre os Processos de Adaptação Curricular**. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 28, e0122, 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382022000100324&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 out. 2022. Epub 09-Nov-2022. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e012>

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, Autores Associados, 2021.

DUARTE, Leonardo de Carvalho. **Ação pedagógica de professores de educação física em turmas inclusivas** / 2011. 214 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

FERNANDES, Woqiton Lima e COSTA, Carolina Severino Lopes da **Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior**. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2015, v. 21, n. 1, pp. 39-56. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004> ISSN 1980-5470. Acesso em: 07 nov. 2021

FERREIRA, Antonio Leonan Alves. **A atividade de ensino na Educação Física: a dialética entre conteúdo e forma** /. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 258 f-2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, pág.257 a 272. Agosto/2002

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE**, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114307>>. Acesso em: 04 jul. 2021

GEHM, Raquel Elisa; **Alfabetização de Alunos cegos: Um estudo sobre pesquisa relacionadas a desbrailização**. TCC- Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó/SC,2017.

GORGATTI, Márcia Greguol; DE ROSE JR., Dante. **Percepções dos Professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. Movimento (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119-140, fev. 2009. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2971>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

GO TANI. **Abordagem Desenvolvimentista: 20 Anos Depois**. R. da Educação Física/UEM Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008

HARNISCH, Gabriela Simone. **O processo de ensino do judô para pessoas com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Educação Física)85f. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2014.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012, 243p

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch- **Atividade. Consciência-Personalidade**; tradução de Priscila Marques -Bauru; 256 p. Mireveja ,2021

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. ed. 2ª. São Paulo: Centauro, 2004. 355 p.

LINS, Manuela Ramos Caldas. **Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes cegos**. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. **Inclusão Educacional: em foco a formação de professores de Educação Física**– Marília, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

LURIA, A R. **Curso de psicologia geral**. Vol I. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. 115 p.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Vol II. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b. 98 p.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Vol III. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979c. 101 p.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Vol IV. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979d. 124 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: MODERNA, 2003

MAHL, Eliane. **Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012

MAGALHÃES, G. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i15.9354. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354>. Acesso em: 14 out. 2023.

MARTINS, Ligia Marcia O **desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica**. Tese 250f. Faculdade de Ciências Departamento de Psicologia Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

MARTINS, Lígia Marcia (2016). **Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski**. Fórum Linguístico. 13. 1572. 10.5007/1984-8412.2016v13n4p1572.

MELO, A. C. R. de; MARTINEZ, A. M.; LUNARDI, C. C. **Inclusão nas aulas de educação física: Opinião dos familiares**. **Conexões**, Campinas, SP, v. 11, n. 4, p. 125–146, 2013. DOI: 10.20396/conex.v11i4.8637595. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637595>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MORAES, Fernando Cesar de Carvalho **Educação física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- UFMS**, Campo Grande, MS Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul 2010.

MORATO, Márcio P. **Futebol para cegos (futebol de cinco) no Brasil: leitura do jogo e estratégias tático-técnicas**. 2007. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007

NACIF, Marcella Fernandes Paticcié et al. **Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência**. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2016, v. 22, n. 1 [Acessado 07 de Julho de 2021], pp. 111-124. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100009>. Acesso em: 07 jul. 2021.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade

de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.48.2014.tde-01102014-105809. Acesso em: 2023-09-25

PAGOTTO, F. P., **Pedagogia Crítica, Educação/Educação Física e o ensino de pessoas com Deficiência Intelectual** ; Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

SALERNO, Marina Brasiliano. **A formação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente**. 2014. 184 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275057>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SANTOS, Admilson. **Representação Social de Esportes sob a Ótica de Pessoas Cegas**. 2004. 304 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019. 346 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. Campinas: 11º ed. Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1996.

SOUZA, Ramon Pereira; Gorla José Irineu; Campos Felipe Castelli Correia org. **Futebol de 05 fundamentos e diretrizes**; Conrado Mizaél; Freire Jonas- **História do Futebol de 5** pag13-19 Editora Atheneu,2014.

SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar. **Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada**. 2008. 2 v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2008.

SILVA, Matheus Bernardo. **O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. 2018. 1 recurso online (203 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1634410>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVA, R. H. dos R. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 14, n. 58, p. 78–89, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i58.8640380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640380>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SILVA, Rita de Fatima da. **Atividade motora adaptada: o conhecimento produzido nos programas Stricto Sensu em Educação Física no Brasil**. 2009. 280 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física,

Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274781>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SOARES, Carmen. Lucia. **Educação física escolar: conhecimento e especificidade.** *Revista Paulista de Educação Física*, [S. l.], n. supl.2, p. 6-12, 1996. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637>. Acesso em: 15 abril. 2023.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 22 dez. 2021

VASCONCELOS, Fabio Luís Ribeiro; et al **Iniciação Esportiva ao Futebol de Cegos.** IBSA 33p. 2022.

VIGOTSKI, Lev, S. **Obras completas-Tomo cinco; Fundamentos de Defectologia/** Tradução do Programa de Ações Relativas as Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) Cascavel, Paraná EDUNIOESTE,2022 488p.

WIGGERS, Gilson. **A Pedagogia Da Educação Física No Brasil E a Educação Inclusiva: O Atletismo Para Deficientes Visuais Na Associação Dos Cegos Do Vale Do Itajaí (ACEVALI),** Blumenau, Santa Catarina, Brasil. 2013.

APÊNDICE A

PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional -é o último capítulo do texto, tem como base trazer uma proposta de ensino para os estudantes cegos este material ele será desenvolvido em forma de um e-book, para ser compartilhado com os professores da educação básica, afim de colaborar com o ensino e desenvolvimento dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica.

ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ESTUDANTES CEGOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL

Figura 1 - Jogadores numa partida de futebol de cegos



Fonte: IBSA (2019).

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como base trazer uma proposta de ensino para os estudantes cegos. Este material será desenvolvido em forma de e-book para ser

compartilhado na plataforma CAPES, sendo um material de suporte para os docentes da Educação Básica e Profissional, a fim de colaborar com o ensino e desenvolvimento dos estudantes cegos. A necessidade desse material surge a partir da identificação de poucas produções que apontam uma discussão referente ao ensino da Educação Física e a formação omnilateral do estudante cego.

Ao longo do processo histórico, as pessoas com deficiência foram exterminadas, marginalizadas e entregues à mendicância pela sociedade, e com as pessoas cegas não foi diferente: sofreram diversos preconceitos para sobreviver e lutar por melhores condições de vida. Vigostki (2022) nos apresenta momentos históricos da pessoa cega: na Antiguidade e na Idade Média, a visão que se tinha em relação à cegueira estava relacionada ao místico, religioso. No século XVIII, surge a compreensão da teoria da substituição dos órgãos dos sentidos (outro órgão substitui a cegueira no cego), a concepção biológica ingênua. Na época moderna, a ciência intensifica os estudos para compreender a cegueira, a perspectiva da compensação e supercompensação no desenvolvimento do estudante cego.

Na compreensão do desenvolvimento do psiquismo do estudante cego, é necessário o entendimento de que, conforme Vigostki (2022), a criança que possui uma deficiência não é menos desenvolvida que uma criança sem deficiência, porém é necessário que essa criança possuidora da deficiência tenha métodos especiais para a efetivação do seu desenvolvimento, ou seja, essa criança necessita de formas diferenciadas para desenvolver sua aprendizagem, necessita de uma percepção que não seja apenas na deficiência desse estudante, mas sim nas suas capacidades, potencialidades desenvolvidas por meio da compensação e da supercompensação.

Com isso entende-se que o estudante cego tem necessidade de superação da sua deficiência, tem motivos para vencer as suas dificuldades e, para suprir esta necessidade, esse estudante precisa realizar ações e operações, sejam elas através da atividade de estudo do Braille, através do aprendizado de determinado instrumento musical, da escrita do seu nome, seja através da atividade de ensino de uma modalidade esportiva, para atingir o seu objetivo que é demonstrar suas potencialidades, superando o sentimento de inferiorização que a sociedade acaba impondo, ou a sua própria família, com a superproteção condicionada a este estudante.

Segundo Tureck (2021), em determinados períodos históricos, existiam cegos que se destacavam em espaços específicos e suas capacidades envolviam toda a população da sua época, devido ao desenvolvimento de habilidades. Mediante

circunstâncias da cegueira, foram poucos os que obtiveram destaque ao longo da história, sendo comum os cegos serem entregues às entidades que existiam em determinada época para internato, com o objetivo de desenvolver as atividades de estudo ou de aprender determinada profissão.

As instituições que foram criadas para os cegos tiveram a perspectiva de naturalização do ensino, ou seja, atender os interesses da classe dominante da época, o ensino terá a perspectiva tradicional e reprodutivista, sendo que aqueles que se destacam se tornam professores destas entidades, ou seja, ficam limitados ao ensino naquela entidade, não buscando alternativas no ensino superior. A criação de profissões específicas e manuais nestas entidades para as pessoas cegas visa manter o capital, a perspectiva era que aqueles que não se tornavam professores destas instituições deveriam se profissionalizar, ter uma ocupação, virar mão de obra para atender o mercado de trabalho. É perceptível que o desejo da classe dominante com a formação e profissionalização da pessoa cega possui um caráter assistencialista, visando manter a escolarização da classe dominada, porém sem o aprofundamento do saber sistematizado, sem o desejo da formação humana Omnilateral.

Silva (2014) nos indica três períodos históricos da educação do deficiente no Brasil, sendo que a primeira fase compreende o período do século XVI ao ano de 1930 e caracteriza-se pelas primeiras iniciativas de encaminhamento da questão, com algumas tentativas de institucionalização. A segunda fase da educação do deficiente no Brasil compreende o período de 1930 a 1973 e caracteriza-se pela maior participação da sociedade civil e política, com algumas tentativas de escolarização, principalmente em instituições especializadas de caráter filantrópico. A terceira fase da educação do deficiente no Brasil compreende o período de 1973 aos dias atuais e caracteriza-se pela institucionalização da educação especial no país com a criação de órgãos normativos em âmbito federal e estadual, bem como pela promoção de políticas sociais de equidade por parte desses organismos.

Para a compreensão dos leitores, o que seria esse processo de naturalização do ensino da Educação Física para os estudantes cegos? Seria uma concepção de ensino que não busca a formação crítica do sujeito, uma formação monotécnica que visa apenas atender os interesses do capital, uma concepção de ensino que não busca desenvolver o senso crítico do estudante, visa apenas ao fazer, executar, treinar, adestrar na Educação Física, por isso, diante dessas informações, esta proposta tem uma perspectiva de combater esse processo de naturalização no ensino, com uma perspectiva que promova

ao estudante cego uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pelas pedagogias do Aprender a Aprender, mais sim uma concepção que desenvolva um sujeito crítico que atue na sociedade de forma politizada e consciente de suas ações.

Diante disso, o desafio para o professor de Educação Física é combater o ensino nessa perspectiva de naturalização, presente no ambiente escolar, como também nas instituições para atendimento especializado com pessoas com deficiência, é superar essa concepção de ensino com uma visão monotécnica, só assim avançaremos o nosso debate contra as teorias hegemônicas que a cada dia que passa têm demarcado e ampliado o seu espaço na escola, sendo algo preocupante para aqueles que acreditam numa escola com uma formação do sujeito numa perspectiva Omnilateral e que atenda os interesses da classe trabalhadora.

Compreende-se que o estudo em discussão almeja o desenvolvimento de um estudante cego com uma formação Omnilateral. Percebendo essa formação como de suma importância para o seu desenvolvimento, enquanto um sujeito crítico que realiza sua análise da realidade e concretiza o seu aprofundamento da atividade intelectual, a partir do predomínio dos conteúdos clássicos em sua formação e tendo a escola como espaço para aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber sistematizado na formação do sujeito, iremos desenvolver essa proposta com a perspectiva de que o estudante no ensino da Educação Física adquira o autodomínio da corporalidade.

Dessa forma, a proposta de ensino apresentada visa à formação do estudante cego, não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a formação completa da pessoa em todos os aspectos de sua vida, desenvolvendo o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e a aquisição de conhecimento da corporalidade humana. Para Ferreira (2015) as atividades esportivas são, portanto, uma expressão universal do desenvolvimento histórico e social da corporalidade humana, a relação ativa e indireta entre o indivíduo e seu corpo, do indivíduo consigo mesmo e com outras pessoas produzidas na história da humanidade, portanto esta forma aspectos universais do desenvolvimento da corporalidade humana.

OBJETIVOS

Os objetivos da referida proposta são:

Combater os modelos de ensino da Educação Física construídos historicamente com proposições naturalizantes, a fim de não se perpetuarem enquanto modelo de ensino;

Promover o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade nos estudantes cegos a partir da apropriação dos conteúdos clássicos da Educação Física, em especial o futebol/futebol de cegos, que tem como base “atividade esportiva”;

Discutir os aspectos históricos dessa atividade esportiva, sua origem, evolução e desenvolvimento, desde a sua criação com as primeiras regras, e como este esporte adaptado está constituído em sua estrutura na atualidade;

Possibilitar o aprendizado dos principais fundamentos dessa atividade esportiva, realizando atividades práticas, discutindo os papéis de cada jogador na equipe e observando a função do chamador, goleiro e técnico;

Refletir sobre a importância da comunicação na prática dessa atividade esportiva, durante as partidas, evitando determinados acidentes, além de observar os esquemas táticos das equipes e as jogadas que podem ser desenvolvidas durante uma partida dessa atividade esportiva;

Identificar as principais competições existentes deste esporte adaptado no Brasil, verificando as principais equipes que estão constituídas no território nacional.

CONTEÚDOS DE ENSINO

O ensino dos conteúdos da Educação Física para o estudante cego, numa perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica, nos ajuda a compreender que essa teoria defende a difusão de conteúdos clássicos produzidos pela humanidade como uma das principais tarefas do processo educativo em sentido amplo e das escolas em sentido específico.

De acordo com Duarte (2021), a escola é uma instituição cuja tarefa reside em fazer com que todos os indivíduos se apropriem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, como parte do processo da individualidade para si.

O futebol de cegos se apresenta enquanto conteúdo para o ensino com os estudantes cegos, pois foi uma prática construída historicamente pela humanidade para atender uma necessidade em particular de um grupo específico, da prática esportiva dos estudantes numa instituição de ensino. Portanto indicamos os aprofundamentos no ensino deste conteúdo para os estudantes cegos.

Aspectos históricos dessa atividade esportiva, sua origem e desenvolvimento, as modificações que ocorrerão com esse esporte adaptado, analisando cada momento em determinado período histórico com um olhar crítico para a compreensão deste esporte em sua essência.

As regras que compõem esse esporte adaptado, a origem e evolução e a colaboração para o desenvolvimento desse esporte.

Os fundamentos dessa atividade esportiva que devem ser executados na prática: passe, domínio de bola condução de bola, drible e chute ao gol.

O papel desempenhado pelos jogadores da equipe, goleiro, técnico e chamador, todos que atuam diretamente e indiretamente, colaborando com essa prática esportiva.

O processo da comunicação entre os jogadores em quadra durante a partida para evitar acidentes.

As jogadas que podem ser desenvolvidas e executadas em determinadas partidas de futebol de cegos.

Os principais esquemas táticos utilizados pelas equipes de futebol de cegos nas competições oficiais.

As competições oficiais organizadas pela principal entidade que regulamenta a prática desse esporte adaptado no Brasil.

Dessa forma, o autodomínio da corporalidade humana passa a ser objeto de conhecimento e, portanto, objeto de estudo da prática pedagógica para estudantes cegos no ensino da Educação Física a partir da atividade esportiva. Ela deve subsidiar o aluno para compreender os elementos culturais que predominam na corporalidade do homem, que foram construídos historicamente a fim de desenvolver seu senso crítico. O ensino será conduzido por meio da transmissão de conceitos científicos, o que é um requisito para o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Saviani (2019) nos apresenta a proposta didático-metodológica para o ensino numa perspectiva histórico-crítica, a seguir apontaremos os principais aspectos que devem ser desenvolvidos numa aula de Educação Física com estudantes cegos, entendendo que essa concepção é um instrumento de transformação social, o autor divide em cinco momentos os procedimentos os quais o professor deve tomar na atividade de ensino.

O ponto de partida na atividade de ensino numa perspectiva histórico-crítica é a **prática social**, essa relação é comum entre professor e aluno. Saviani (2019) vai verificar que o professor tem uma “síntese precária”. Para entender esse ponto de partida, é necessária a compreensão de que o professor, por mais que ele tenha conhecimento e suas experiências acumuladas historicamente, na sua prática pedagógica a inserção de sua atividade de ensino com a prática social requer uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos, cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, senão de forma precária. A compreensão dos alunos é sincrética, por mais conhecimentos e experiências que eles possuem, sua condição de aluno implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.

Conforme Saviani (2019), o segundo momento do método é identificar os principais problemas observados na prática social, sendo denominado esse segundo momento de **problematização**. Neste segundo momento visa-se detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, quais conhecimentos são necessários dominar para a partir dessa análise iniciar o terceiro momento, que é a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. O terceiro momento é **a transmissão do conteúdo** pelo professor, é a instrumentalização da aula, a partir das análises construídas através da prática social e sua problematização.

O quarto momento é o da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que ascendeu, a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social, chamado esse momento de **catarse**. O quinto momento é o ponto de chegada, sendo a própria **prática social** compreendida pelos alunos, não em termos sincréticos, mais sim no nível sintético, em que já se encontrava o professor no ponto de partida. Essa elevação do estudante ao nível do professor será essencial para a compreensão da especificidade da relação pedagógica. Por isso, o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que os alunos possuem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto do professor (Saviani, 2019).

Essa perspectiva metodológica, apresentada por Saviani (2019), é que propomos para ser conduzida diante do ensino dos conteúdos da Educação Física para o estudante cego, pois essa teoria pedagógica nos possibilita a compreensão de uma visão da sociedade, da formação humana e da aplicação dos conteúdos no ambiente escolar, que

visa ao combate à naturalização do ensino do estudante cego e ao desenvolvimento do autodomínio da corporalidade.

Sugestões de atividades para as aulas de Educação Física com os conteúdos propostos.

Para abordar a história do futebol para pessoas com deficiência visual, é recomendável que o professor ofereça à turma a oportunidade de se familiarizar com esse período histórico, abordando os eventos que permitiram a criação deste esporte adaptado, sua criação para atender às necessidades de um grupo específico, ou seja, as pessoas cegas suas adaptações ao longo do tempo e a vivência dos alunos com essa prática paradesportiva desde o início até o momento atual.

A discussão das regras do futebol de cegos pode ser conciliada com os aspectos históricos, pois as mudanças no processo de desenvolvimento desta modalidade paradesportiva foram para possibilitar uma segurança aos praticantes e, ao mesmo tempo, promover o esporte adaptado para a população que não conhecia o futebol de cegos.

Na aula cujo conteúdo será os fundamentos dessa modalidade paradesportiva, a experiência com os estudantes deverá ser realizada na quadra ou ginásio de esportes, com as adaptações necessárias para atender os estudantes com cegueira. Durante a prática é importante a realização das atividades em duplas ou trios para facilitar o entendimento e a colaboração nas atividades propostas. É importante que todos ouçam os comandos do professor, do goleiro e aquele que ficará como chamador, além de ouvir também as vozes dos participantes durante a atividade. É necessário que os estudantes videntes colaborem com o desenvolvimento das atividades e experimente dessa prática colocando as vendas a fim de se colocar no lugar do outro mediante as circunstâncias da aula.

Com desenvolvimento dos fundamentos do futebol de cegos pelos participantes, posteriormente o professor poderá aplicar, algumas atividades que possibilite a realização de jogadas ensaiadas e o conhecimento dos esquemas táticos do jogo, a fim de conhecimento dos estudantes. Referente aos principais campeonatos, o docente poderá solicitar a leitura das partidas disponíveis em vídeo, a fim de que o estudante promova a sua análise dos jogos a partir do seu conhecimento da modalidade paradesportiva que foi proporcionado durante as aulas.

O docente poderá utilizar de vídeos com áudio descrição, leitura de textos para facilitar o entendimento dos estudantes e colaborar com a aprendizagem.

RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

Para a realização das aulas, do ensino do futebol de cegos, o material didático essencial é a bola de futebol de cegos, pois é uma bola especial, que vem com guizos dentro de sua estrutura, emitindo um som, sendo que os praticantes dessa atividade esportiva se orientam com o barulho da bola.

Figura 2 - Bola de Futebol para Pessoas Cegas



Fonte: Disponível em: <https://uinhub.com.br/shop/bola-cego-fut-5-adulto/>.
Acesso em: 11 out. 2023.

A sala de aula, a quadra ou ginásio de esportes são os locais onde se efetivará o ensino do estudante cego, lembrando que nestes espaços (quadra, ginásio), para a realização da prática é necessário o silêncio de todos os participantes para um bom andamento das atividades esportivas.

Podem-se utilizar alguns recursos tecnológicos para facilitar a compreensão das atividades de ensino, utilizando vídeos, mas lembrando da importância de um áudio descritor no planejamento dessas atividades.

O professor poderá desenvolver, para o aprendizado da quadra de jogo, a utilização de alguns materiais específicos, tipo isopor, cola, tinta para a construção da quadra de jogo em alto-relevo, para que o estudante, utilizando a percepção tátil, identifique as principais demarcações da quadra de jogo.

Figura 3 - Foto com uma quadra de futebol de cegos



Fonte: IBSA (2019).

Para o desenvolvimento das atividades de ensino, é importante que todos os estudantes utilizem as vendas de modo que todos fiquem em condições de igualdade na realização das atividades esportivas.

Figura 4 - Imagem de uma atleta com uma proteção ocular (“vendas”)



Fonte: IBSA (2019)

AVALIAÇÃO

A avaliação bem conduzida ajuda a ensinar melhor, pois reorienta as ações do professor na árdua, porém nobre tarefa de propiciar ao aluno ascender do concreto ao abstrato e retornar ao “concreto pensado”, ampliando cada vez mais o seu desenvolvimento afetivo-cognitivo (Magalhães; Marsiglia, 2017).

Segundo Magalhães e Marsiglia (2017), devemos planejar situações nas quais possamos avaliar o que o aluno está aprendendo e assim replanejar as ações, seja para potencializar ainda mais o que estamos ensinando, seja para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino. A avaliação deve deflagrar um processo **qualitativo** das práticas pedagógicas, que dialeticamente observa os resultados e orienta novos encaminhamentos.

Entendendo como um processo contínuo de ensino e aprendizagem, estaremos observando a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, analisando a participação e o envolvimento dos alunos durante as aulas, o seu desenvolvimento nas atividades propostas, nas discussões apresentadas, utilizando como instrumento de avaliação: apresentação de seminários, debates, pesquisas, relatórios, experiências corporais e autoavaliação.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FERREIRA, Antonio Leonan Alves. **A atividade de ensino na Educação Física: a dialética entre conteúdo e forma**. 258 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

MAGALHÃES, G. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i15.9354. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354>. Acesso em: 14 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. 346 p.

SILVA, R. H. dos R. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 58, p. 78-89, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i58.8640380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640380>. Acesso em: 11 ago. 2023.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PFISTERER, Ulrich; PUGH, Jonathan. **Manual de Treino de Futebol para Cegos IBSA**. Um Guia para Principiantes. Tradução e adaptação ANDDVIS. 2019. Disponível em: <https://blindfootball.sport/wp-content/uploads/2021/04/Manual-de-Treino-de-Futebol-para-Cegos-Um-Guia-para-Principiantes-versao-portuguesa.pdf>. Acesso em: 12. out. 2023.

VIGOTSKI, Lev, S. **Obras completas-Tomo cinco**. Fundamentos de Defectologia. Tradução Programa de Ações Relativas as Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p. em [:https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186](https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186) Acesso em 15 ago.2023.

