



SEÇÃO DOSSIÊ TEMÁTICO

EDUCAÇÃO FÍSICA, JOGOS E ATIVIDADES FÍSICAS
PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

(Re)CRIE práticas inclusivas para pessoas com deficiência visual em atividades físicas e desportivas

(Re)CREATE inclusive practices for people with visual impairments in physical activities and sport

Maria João Carvalheiro Campos¹

RESUMO

Apesar da educação inclusiva ser uma questão de direitos humanos e não um privilégio, as pessoas com deficiência visual (DV) experienciam frequentemente situações de isolamento e de exclusão, em particular nas atividades físicas e desportivas. No entanto, os seus sentimentos em relação à aula de Educação Física (EF) dependem das ações, das crenças e dos esforços dos seus professores. Em particular, as ações dos professores, ao tratar os alunos com DV de maneira diferente dos seus colegas, colocando-os de lado ou excluindo-os das atividades, perpetuam interações negativas entre os colegas deixando o grupo com deficiência visual com sentimentos debilitantes. Esses sentimentos são semelhantes no contexto desportivo, pela experiência negativa com a EF gerar igualmente apreensões sobre a prática desportiva e recreativa na vida adulta. Nesse sentido, é importante que os profissionais de Desporto e EF se sintam preparados para incluir participantes com DV em atividades físicas e desportivas. Assim, tendo como finalidade contribuir para a melhoria da formação profissional, e no sentido de desenvolver sessões mais equitativas e inclusivas, pretendemos apresentar recursos pedagógicos passíveis de serem utilizados na intervenção junto a participantes com DV nas atividades físicas e desportivas, nomeadamente o Modelo de inclusão “CRIE” de Campos (2019) para participantes com DV, assim como estratégias instrucionais (Lieberman, Haibach, 2016), diretrizes para ensinar crianças com DV (Lieberman, Cowart, 2011) e o espectro de inclusão em atividades físicas e desportivas (Black, Stevenson, 2012). A capacitação dos profissionais de Desporto e EF é essencial para promover o reconhecimento, a valorização das diferenças e a participação efetiva de todos. Nesse sentido, torna-se fundamental que o profissional (RE)CRIE as suas práticas por meio da implementação de recursos facilitadores na inclusão de participantes com DV.

Palavras-chave: Atividades Físicas e Desportivas. Inclusão. CRIE. Deficiência Visual.

ABSTRACT

Despite inclusive education being a matter of human rights rather than privilege, individuals with visual impairments (VI) often experience situations of isolation and exclusion, particularly in physical and sport activities. However, their feelings towards Physical Education (PE) classes depend on the actions, beliefs, and efforts of their teachers. Specifically, when teachers treat students with VI differently from their peers, sidelining or excluding them from activities, they perpetuate negative interactions among peers, leading to debilitating feelings. These feelings are similar in the sports context, where negative experiences in PE also create apprehensions about engaging in sports and recreational

¹ Universidade de Coimbra, CIDAF, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Doutora em Ciências do Desporto pela Universidade de Coimbra, Portugal
E-mail: mjcampos@fcdef.uc.pt



activities in adulthood. Therefore, it is important that Sports and PE professionals feel prepared to include participants with VI in physical and sports activities. With the aim of contributing to the improvement of professional training and developing more equitable and inclusive sessions, we intend to present pedagogical resources that can be used to engage participants with VI in physical and sports activities, specifically the “CRIE” Inclusion Model (Campos, 2019), Lieberman and Haibach (2016) instructional strategies, guidelines for children with visual impairment (Lieberman, Cowart, 2011) and Inclusion Spectrum (Black, Stevenson, 2012). Empowering PE and sport professionals is essential to promote recognition, appreciation of differences, and the effective participation of all. In this sense, it is crucial for the professional to (RE)CREATE their practices through the implementation of facilitating resources in the inclusion of participants with visual disabilities.

Keywords: Physical and Sport Activities. Inclusion. CRIE. Visual Impairment.

Introdução

Embora a educação inclusiva seja um direito humano fundamental e não um privilégio, as pessoas com deficiência visual (DV) enfrentam situações de isolamento e exclusão frequentemente em atividades físicas e desportivas. As barreiras à prática desportiva – sejam elas atitudinais, estruturais, físicas, sociais, políticas, financeiras ou intrínsecas – impedem ou diminuem a participação plena das pessoas com DV (Ascondo *et al.*, 2023), sendo apontadas uma diversidade assinalável de barreiras para a prática de atividade física em pessoas com baixa visão ou cegas, nomeadamente: dificuldades de transporte para os locais de prática, passeios em más condições (ou ocupados por veículos), instalações desportivas sem as adaptações necessárias, falta de oferta de atividades desportivas, dependência de outras pessoas (como necessidade de um guia), impossibilidade de praticarem com pares/amigos, risco de acidente, perceção baixa de competência motora, dificuldades financeiras, falta de autodisciplina e falta de motivação. A superação desses obstáculos e/ou o estabelecimento de condições facilitadoras adaptadas a cada pessoa promovem a realização de exercícios e prática desportiva. Os fatores mais relevantes para a participação na atividade física são: o acesso a bons técnicos, proximidade de familiares ativos, ambiente desportivo seguro, experiências desportivas anteriores positivas, disponibilidade de transporte privado para as instalações de exercício, existência de um ambiente social (amigos e familiares) positivo (Pereira *et al.*, 2023).

Assim, a capacitação dos profissionais é essencial para promover o reconhecimento, a valorização das diferenças e a participação efetiva de todos. Nesse sentido, torna-se fundamental que o profissional de Educação Física (EF) e Desporto (RE)crie as suas práticas inclusivas por meio da implementação de recursos facilitadores.

De acordo com Rodrigues e Campos (2022), apesar de ser possível acionar estratégias, recursos e possibilidades metodológicas que atendam a especificidades nem sempre essas ações têm sido vistas nos diferentes espaços. Essas proposições de estratégias, ou não proposições, têm servido para fortalecer o lugar da pessoa com DV perpetuado por longos anos e



pouco têm sido efetivas para potencializar as suas competências. Nessa lógica, existe uma distorção que é promovida pela insensibilidade de alguns docentes que, mesmo ciente das necessidades educacionais e, diante das diferenças de cada um de seus alunos, não desconstruem as suas “metodologias” ao ensinar, edificando durante anos metodologias homogeneizantes que acabam por desrespeitar e reprimir o desenvolvimento de cada um. É necessário desconstruir a forma tradicional e hegemônica como se ensina, adotando estratégias que potenciem as capacidades de todos os participantes em atividades físicas e desportivas.

Para iniciar um plano ou programa de exercícios para pessoas com DV é importante conhecer seus hábitos de atividade física. Uma maneira precisa de fazer isso é com o uso de medidas objetivas. Embora o acelerômetro seja o método mais comum na pesquisa, os modelos utilizados geralmente não são acessíveis ao público em geral. Como alternativa, é possível considerar outros dispositivos tecnológicos populares que também fornecem informações objetivas sobre os hábitos de atividade física, como smartphones e pulseiras de atividade física (Pereira *et al.*, 2023).

De forma a avaliar as capacidades psicomotoras de participantes com DV, é necessária a utilização de testes de aptidão física validados para esta população. No entanto, segundo uma revisão sistemática acerca da avaliação das habilidades motoras em crianças com DV (Bakke *et al.*, 2019), e tendo em conta a falta de instrumentos específicos, há necessidade de adaptações dos testes físicos, o que indica a inadequação do teste original para esta população. As modificações encontradas incluíram: o uso de cores, proporcionando alto contraste, permissão para sentir o material e realizar/sentir o movimento antes de executar a tarefa, o uso de informações e/ou instruções adicionais, o aumento do tamanho dos objetos, a utilização de outros sentidos (audição, tato). Os autores sugeriram que as adaptações não influenciaram as habilidades necessárias para realizar as atividades. Ainda nessa perspectiva, embora a revisão tenha identificado também o uso de ferramentas variadas que avaliam funções motoras finas, grossas e locomotoras, bem como baterias de testes que examinam uma combinação dessas, apenas o Gross Motor Development Test-2 (TGMD-2) e o Movement Assessment Battery for Children-2 (MABC-2) demonstraram validade e confiabilidade nesta população.

Conforme evidenciado, as pessoas com DV requerem apoio adicional para adquirir habilidades motoras grossas, incluindo equipamentos modificados, especialistas e profissionais de EF e Desporto com competências para adaptar as suas sessões. Devido à natureza da DV, é importante ter em mente que existem algumas regras gerais a serem consideradas ao instruir qualquer pessoa com DV (Lieberman, Haibach, 2016), que precisa de mais tempo para aprender habilidades motoras em comparação com os seus pares sem DV. Infelizmente, muitas das crianças desse grupo não recebem o apoio e a instrução adicionais de que preci-



sam, o que frequentemente resulta em habilidades motoras grossas significativamente abaixo das de seus colegas com visão. Essa disparidade na proficiência das habilidades motoras muitas vezes aumenta ao longo da infância, pois muitas dessas crianças mantêm o mesmo nível de habilidade. De forma a contrariar essa tendência é necessário que os profissionais estejam capacitados para instruir participantes com DV e, nesse sentido, deve-se recorrer a um conjunto de ferramentas pedagógicas que apetreche os profissionais de Desporto e EF com estratégias que lhes permitam envolver de forma ativa e efetiva os participantes com DV nas suas sessões.

Considerando esse contexto, a qualidade da formação específica dos profissionais de Desporto e EF é um fator primordial para a participação de pessoas com DV em atividades físicas e desportivas. Assim, com a finalidade de contribuir para a melhoria da formação profissional, no sentido de desenvolver sessões mais equitativas e inclusivas, pretendemos apresentar um ensaio com recursos pedagógicos passíveis de serem utilizados na intervenção junto a participantes com DV em atividades físicas e desportivas, nomeadamente considerando o Modelo de inclusão “CRIE” (Campos, 2019), as estratégias instrucionais (Lieberman, Haibach, 2016); o espectro de inclusão em atividades físicas e desportivas (Black, Stevenson, 2012) e as Diretrizes para Ensinar Crianças com DV (Lieberman, Cowart, 2011).

Modelo de inclusão “CRIE”

Os modelos de inclusão identificam variáveis-chave que podemos explorar e modificar na organização e dinamização de uma atividade física inclusiva, sendo os mais populares o “STEP”, o “TREE” e o “CHANGE IT”, todos eles acrónimos da língua inglesa. Com o objetivo de desenvolver um modelo que se adeque à língua Portuguesa, Campos (2019) desenvolveu um modelo prático de inclusão sob a forma do acrónimo “CRIE”, que congrega as condicionantes consideradas estruturais na dinamização de uma atividade inclusiva, que são passíveis de ser modificadas de acordo com as necessidades contextuais, grupais e individuais. Este modelo destaca o papel relevante da criatividade dos profissionais de Desporto e EF. De acordo com a especificidade da modalidade ou dos exercícios a dinamizar, com o contexto do grupo e/ou com as características dos participantes, o profissional, tendo em conta estas variáveis e a sua experiência, deverá ter a capacidade de reinventar a forma como os exercícios são realizados e desconstruir a visão tradicional e quase imutável da configuração das atividades que instrutores, treinadores e professores têm dinamizado ao longo das suas carreiras. Assim, por meio do “CRIE” os profissionais de EF e Desporto têm à sua disposição um conjunto de possibilidades que lhe permite incluir todos os participantes nas atividades dinamizadas, atendendo de forma adequada às diferenças individuais dos participantes sejam elas idade, gênero, habilidade ou *background*.



Considerando esta ferramenta pedagógica, a inclusão de participantes com DV pode ser facilitada por meio de adaptações na aula de EF e nas sessões desportivas ao nível do Contexto (alterações no espaço e no ambiente), das Regras (modificação dos regulamentos), da Instrução (adequação da forma de comunicar) e do Equipamento (adaptação do material). Na tabela 1, a seguir, estão sistematizadas estratégias que seguem esse modelo para a inclusão de participantes com DV em atividades físicas e desportivas. Algumas dessas estratégias poderão ser adequadas apenas para a baixa visão, no entanto encontram-se organizadas na tabela.

Tabela 1. Modelo de inclusão “CRIE” para participantes com deficiência visual

Contexto	<ul style="list-style-type: none">• Estruturar o espaço, livre de obstáculos, de forma a facilitar a orientação e a deslocação.• Familiarização prévia do espaço e dos materiais.• Limitar o ruído.• Indicadores táteis: marcas no solo; na parede com corda, colchões, tape; texturas diferenciadas.• Indicadores sonoros: sinos para os participantes; objetos sonorizados; bater palmas; música...• Indicadores visuais com cores contrastantes.• Arrumar o material sempre no mesmo local e proteger superfícies contundentes.• Salas bem iluminadas e com boa acústica.• Aumentar ou diminuir o espaço.• Conhecer previamente os interesses e as inseguranças (medos) da pessoa com DV.
Regras	<ul style="list-style-type: none">• Permitir uma execução mais lenta.• Decompor a ação motora em partes e permitir mais tentativas.• Variar formas de realizar o movimento (ex.: criar a obrigatoriedade de ressalto da bola).• Estabelecer regras facilitadoras da localização, fixação e seguimento visual e/ou auditivo de um objeto.• Utilizar mediadores (colega, técnico, material...).
Instrução	<ul style="list-style-type: none">• Falar de frente para o participante e chamar pelo nome.• Manter contacto verbal com o participante.• Descrever de forma objetiva e concisa a tarefa.• Perceber qual a preferência do participante para ser guiado.• Complementar a demonstração com o fornecimento de informação tátil-cinestésica e verbal.• Fazer um croqui/quadro tátil da modalidade (campo/quadra com relevos).



Equipamento	<ul style="list-style-type: none">• Variar a dimensão, peso, textura, cor, som, contraste do material.• Usar material diversificado, com cores contrastantes/garridas.• Sonorizar o material (guizos, sacos...).• Contrastar os equipamentos e os coletes.• Substituir o equipamento: usar um balão em vez de uma bola.
-------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Criado pela autora e adaptado de Pereira *et al.* (2023).

É importante destacar que o grau de adaptação das quatro componentes pode variar conforme o indivíduo ou grupo e o tipo de exercício, uma vez que os objetivos, necessidades, capacidades, estado de saúde e motivações individuais das pessoas com baixa visão ou cegas são diversos. Para cada uma dessas componentes, o profissional deve realizar uma análise cuidadosa e selecionar os indicadores adequados, dando atenção especial à participação do praticante na escolha dos exercícios e ao reconhecimento dos seus progressos. Isso ajuda a manter a motivação para a prática da atividade física e proporciona a oportunidade de desenvolver a sua literacia física (Pereira *et al.*, 2023).

Estratégias instrucionais

A transmissão da mensagem e a comunicação assumem particular relevância no processo ensino-aprendizagem de participantes com DV, particularmente ao nível da EF e do Desporto. Nesse sentido, Lieberman e Haibach (2016) desenvolveram um conjunto de estratégias instrucionais facilitadoras, sistematizando técnicas de ensino que pretendem superar as barreiras instrucionais que são apontadas como um desafio para o profissional de EF e de Desporto, incluindo o pré-ensino, a instrução “todo-parte-todo”, a instrução verbal, a análise de tarefas e o ensino tátil (modelagem tátil, movimento coativo e orientação física) que serão descritas seguidamente.

1. Pré-ensino

A habilidade deve ser apresentada ao participante antes de ser ensinada na aula de EF ou no treino. Será benéfico para todos se o participante conhecer a habilidade, as regras, a terminologia, a pontuação, os materiais e os equipamentos antes de serem introduzidos na sessão. O profissional de Desporto e de EF poderá enviar o plano da sessão com antecedência, desta forma ajudando o educando a participar na sessão com mais confiança, conhecimento e compreensão de forma a ter sucesso (Lieberman, Haibach, 2016).



2. Todo-parte-todo

A aprendizagem do “todo” é uma base para o desenvolvimento do conceito de uma habilidade ou do jogo. É uma ação de progressão pedagógica em que o movimento é ensinado primeiramente de forma completa, global, depois é fragmentado para que o participante retenha partes da habilidade motora realizada, e no final novamente se retoma à prática da globalidade do movimento.

É possível praticar a habilidade completa mantendo o foco em uma parte específica que precisa de melhoria. Após o participante alcançar com sucesso os critérios de desempenho para as partes ou componentes individuais dentro do todo, o instrutor une essas partes, devendo focar-se na melhoria dessa habilidade. Deve ensinar-se o todo por meio das técnicas de instrução verbal e de análise de tarefas juntamente com ensino tátil (Lieberman, Haibach, 2016).

3. Instrução verbal

A chave para usar instruções verbais de forma eficaz é o uso de linguagem precisa e analogias comuns. Se a habilidade for mais complexa ou o participante tiver pouca experiência prévia, poderá ser necessário dividir a habilidade em partes menores, em um processo conhecido como análise de tarefas.

Nesse contexto, a consistência no uso das palavras também é importante para uma comunicação instrucional eficaz. Usar vários termos diferentes para o mesmo comportamento pode confundir a pessoa com DV. Além disso, abreviar as instruções verbais para dicas verbais ajudará a orientar a criança e a manter os seus movimentos consistentes e focados na tarefa. As dicas verbais devem ser precisas e claras (Lieberman, Haibach, 2016).

4. Análise da tarefa

Consiste em distinguir todas as etapas necessárias para realizar uma determinada tarefa. A análise de tarefas é uma ferramenta poderosa de instrução para os participantes que precisam aprender habilidades físicas básicas. O seu uso permite que uma criança aprenda e domine as habilidades motoras por meio de uma série de etapas menores até que a habilidade completa seja aprendida (Lieberman, Haibach, 2016).



5. Ensino tátil

Na maioria dos casos, é benéfico utilizar instrução verbal acompanhada de ensino tátil. A instrução verbal isolada pode levar muito tempo e deixar o instrutor e o participante frustrados. O ensino tátil apresenta três métodos distintos: modelagem tátil, movimento coativo e orientação física. Estas três técnicas de instrução são fundamentais para ensinar participantes com DV que podem não conseguir ver uma demonstração, tornando as habilidades físicas complexas acessíveis a crianças com DV. É importante utilizar as pistas verbais em conjunto com estas técnicas. Uma vez que envolve toque e contacto, o instrutor deve saber com qual das técnicas o participante se sente mais à vontade (Lieberman, Haibach, 2016).

5.1. Modelagem tátil

A modelagem tátil significa uma demonstração adaptada, ou seja, uma exibição de uma habilidade motora apresentada de forma tátil (o participante sente ou toca o instrutor ou um colega executando o movimento) para torná-la acessível a crianças com DV. É uma ferramenta comum usada para ensinar as componentes na análise de tarefas (Lieberman, Haibach, 2016).

5.2. Movimento coativo

Nesta estratégia, realiza-se o movimento do participante em simultâneo ao movimento do instrutor/a e ao toque de partes do corpo do instrutor/a ou de um colega, para sentir o movimento realizado. Deve posicionar-se a criança de modo que a sua parte do corpo toque na mesma parte do instrutor. É semelhante à modelagem tátil, mas, neste caso, todo o corpo se move e a criança faz o movimento ao mesmo tempo que o instrutor. A discrepância de tamanho entre os braços e pernas de um adulto em comparação com as de uma criança pode tornar o ensino tátil entre pares uma boa opção (Lieberman, Haibach, 2016).

5.3. Orientação física

A orientação física envolve a manipulação do participante: o instrutor, assistente ou colega toca e move ativamente o participante. Esse é um componente importante da sessão, para algumas atividades físicas é a técnica de ensino ideal e é útil para melhorar o desempenho. Deve combinar-se, também, a orientação física com uma explicação verbal.

Ao utilizar a orientação física, é crucial discutir o seu uso com o participante antes de implementá-la. Embora esta estratégia possa ser apropriada e eficaz, a criança deve compreender que tem o direito de solicitar a modelagem tátil, se assim desejar. Portanto, as alterações



na instrução devem ser cuidadosamente consideradas, uma vez que muitos dos participantes com DV podem reagir emocionalmente à manipulação física, o que pode representar uma barreira no processo de ensino e aprendizagem. Assim, é importante que os participantes tenham a oportunidade de fazer escolhas, mas o instrutor também deve avaliar qual método mais adequado e fácil para uma habilidade ou atividade específica (Lieberman, Haibach, 2016). Assim, é imperativo que os instrutores antecipem e superem as questões relacionadas ao espaço pessoal, ao medo de responsabilidade e à falta de instrução individualizada para garantir que os alunos com DV tenham a oportunidade de entender claramente e aprender a nova habilidade. Somente quando as instruções são claras e as expectativas elevadas em relação ao desempenho das habilidades são esclarecidas, esses participantes poderão melhorar o seu desempenho e aumentar sua atividade física.

Espectro de inclusão

Para além das estratégias apresentadas, o profissional de Desporto e EF tem à sua disposição outras ferramentas pedagógicas úteis para a inclusão efetiva de participantes com DV. Um desses recursos é o contínuo/espectro de inclusão em atividades físicas e desportivas. De acordo com Black e Stevenson (2012), podemos considerar diversos níveis de envolvimento dos participantes permitindo ao profissional dinamizar atividades: 1) abertas; 2) modificadas; 3) paralelas; 4) separadas; e de 5) desporto adaptado.

As **atividades abertas** referem-se a tarefas baseadas no que o grupo consegue realizar, não requerem alterações ou necessitam apenas de uma alteração mínima. Por exemplo, na inclusão de participantes com DV, podemos realizar uma corrida de aquecimento em pares sem modificações e todos os participantes executam a mesma tarefa.

Nas **atividades modificadas** todos realizam o mesmo exercício, com alterações (e.g. equipamento, tarefa, ambiente,...) para ser desafiante a todos. O exemplo de uma atividade modificada é, num exercício de voleibol, alguns participantes poderem usar uma bola de esponja mais leve e/ou de maior dimensão com cores garridas ou permitir dois toques consecutivos.

Em **atividades paralelas** os participantes estão subdivididos em grupos de nível de desempenho e acedem à mesma atividade num nível apropriado às suas competências, havendo uma progressão e diferentes graus de complexidade nos exercícios propostos. Como exemplo podemos ter uma atividade de futebol com diversos grupos, em que um deles realiza passe 2 a 2 com uma bola sonorizada, enquanto outros grupos poderão fazer 3x3 ou apenas remate à baliza.



Nas **atividades separadas** há tarefas alternativas dinamizadas especificamente para alguns participantes. Essa estratégia pode igualmente servir para dar oportunidade de treinar um desporto em específico para uma competição. Neste caso, um participante com DV, em vez de jogar hóquei em campo, pode, por exemplo, correr à volta do campo com um guia.

A **atividade de desporto adaptado** pode ser vista como uma inclusão inversa, em que os participantes tomam conhecimento de novas modalidades (exemplos: goalball, futebol para cegos). É uma atividade de sensibilização, tornando-se uma experiência interessante para todos, e pode ser uma forma de habilitar os participantes com DV a melhorar a sua performance na modalidade a ser trabalhada. Por outro lado, atividades desta natureza configuram-se como relevantes também por possibilitar que os participantes com deficiência sejam modelos de prática para os colegas, desempenhando funções de apoio e de tutores aos seus colegas videntes, sendo uma oportunidade excelente de inverter a visão tradicional da aprendizagem colaborativa (Campos, 2019).

O contínuo de inclusão consubstancia um conjunto de possibilidades, que permite ao profissional de EF e Desporto alternar diversas formas de incluir todos os participantes, tendo em conta os objetivos da sessão e as competências e interesses da pessoa com DV. Numa mesma sessão, podemos realizar uma atividade aberta no aquecimento, com todos os participantes e no seu decurso, dinamizar atividades modificadas, paralelas ou separadas e culminar com uma atividade de goalball, dando mais responsabilidade ao participante com DV, potencializando as suas competências na modalidade.

Diretrizes para ensinar crianças com DV

Cada pessoa é única e tem suas próprias experiências, grau de DV, desenvolvimento e objetivos para a prática desportiva. De forma a garantir que cada pessoa receba tratamento justo, respeitoso e com dignidade, Lieberman e Cowart (2011) elencam algumas diretrizes para ensinar crianças com DV em atividades físicas e desportivas:

1. Tratar o participante como parte da sessão. As mesmas regras disciplinares devem ser aplicadas a todos. Faça exceções apenas quando necessário, assim como faria para qualquer outra pessoa.
2. Falar naturalmente ao conversar. Não tenha medo de usar palavras que se referem à visão. No entanto, as palavras “aqui” e “ali” são muito gerais para uso descritivo. Seja específico e rotule objetos que dão direção e localização.
3. Os gestos nem sempre são suficientes. Num ambiente de grupo, chame a participante pelo nome quando deseja uma resposta dela.



4. Usar o som para ajudar a criança. A sua voz lidera e direciona o participante com DV dentro do ambiente. Chame pelo nome antes de dar instruções. Descreva com direções claras e em uma voz normal onde você está e como o participante pode alcançá-lo.

5. Ajudar a tornar o ambiente sonoro significativo para o participante com DV. Elimine sons confusos ou conflitantes. A classificação de sons é uma habilidade difícil que leva tempo, experiência e explicação para desenvolver.

6. Explicar o que está acontecendo ao redor do participante. Mostre de onde vêm os sons e os cheiros. Conforme o participante explora, descreva tudo com variedade, qualidade e riqueza.

7. Orientar o participante para o espaço da sessão e os equipamentos na academia. Deixe a pessoa saber se você mudou objetos na sala. A mobilidade independente é importante e às vezes difícil para o participante com DV.

8. Evitar a superproteção. A segurança é importante, mas a superproteção pode ser tão prejudicial quanto a subproteção.

9. Incentivar para a independência. Deixe o participante fazer o máximo possível por si mesmo.

10. Construir a autoconfiança do participante deixando-o tentar. Para uma pessoa sem DV, a imitação é uma habilidade visual, enquanto uma pessoa com DV precisa experimentar fisicamente a atividade.

11. Responder às perguntas de forma simples e natural. As outras crianças farão perguntas sobre uma criança com DV.

12. Considerar as fontes de luz disponíveis. A luz pode ser distratora para algumas pessoas com baixa visão, enquanto para outras a iluminação indireta pode ser inadequada.

13. Ensinar o participante por meio dos outros sentidos. Uma pessoa cega pode não aprender observando e imitando a ação dos outros. Como instrutor, você pode precisar colocar o participante em uma ação, manipulando-o fisicamente, ou permitir que ele experimente as ações que você está realizando.

14. Ao aproximar-se de uma pessoa com DV dizer o seu nome. As vezes nem sempre são fáceis de identificar, especialmente em multidões ou situações estressantes. Além disso, apresente outras pessoas na sala, especialmente se forem novas ou pessoas que normalmente não estão na sala de aula.

15. Fornecer informações precisas à pessoa com DV para manter um senso de confiança.

16. Dirigir-se ao participante diretamente, não a um companheiro ou guia.



17. Se estiver falando com um participante cego e precisar sair, avise-o que você está saindo.

18. Não aumentar a voz para que a pessoa com DV o entenda melhor, a menos que ela também tenha deficiência auditiva.

19. As portas devem estar completamente fechadas ou completamente abertas. Uma porta meio aberta é um perigo para uma pessoa com DV.

20. Cordas presas ao chão ajudam os participantes com DV a identificar os limites da atividade.

21. Fazer atividades de sensibilização com o grupo: de vez em quando, vendar os olhos de todos os participantes e realizar jogos. Isso aumenta a empatia e a aceitação das pessoas com DV.

Considerações finais

O presente texto teve como o objetivo apresentar recursos didáticos que permita aos profissionais de EF e Desporto desenvolver sessões mais equitativas e inclusivas, planejando atividades físicas e desportivas com espaços, regras, instrução e equipamentos adequados, de forma a maximizar as habilidades de uma pessoa com DV e a minimizar os desafios no processo ensino-aprendizagem. Ao adaptar um jogo ou uma atividade aumenta-se a oportunidade de diversão, de desenvolvimento de habilidades e de autoconfiança. Além disso, aprender um novo desporto ou atividade melhora a qualidade de vida de uma pessoa com DV, gerando uma percepção de bem-estar e competência.

Os recursos pedagógicos à disposição dos profissionais permitem (re)pensar as atividades e os exercícios que tradicionalmente se dinamizam. Assim, pretende-se que o profissional de EF e Desporto (re)CRIE as suas práticas inclusivas para pessoas com deficiência visual promovendo oportunidades de participação desportiva para todos.

Referências

ASCONDO, Josu *et al.* Analysis of the Barriers and Motives for Practicing Physical Activity and Sport for People with a Disability: Differences According to Gender and Type of Disability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, [s. l.], v. 20, n. 2, 1320, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph20021320>.

BAKKE, Hanne Alves *et al.* Assessment of Motor Skills in Children With Visual Impairment: A Systematic and Integrative Review. *Clinical medicine insights: Pediatrics*, [s. l.], v. 13, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1179556519838287>.



BLACK, Ken; STEVENSON, Pam. *Information and Advice: The Inclusion Spectrum incorporating STEP*. [Birmingham, UK]: England Athletics, 2012.

CAMPOS, Maria João. "CRIE"... Porque todas as crianças precisam de brincar! *Revista da Federação Portuguesa de Desporto para Pessoa com Deficiência*, Lisboa, ano 5, v. 1, p. 22-28, 2019.

LIEBERMAN, Lauren; HAIBACH, Pamela. *Gross Motor Development Curriculum for Children With Visual Impairments*. Louisville, KY: American Printing House for the Blind, 2016. Disponível em: https://www.campabilities.org/uploads/4/0/0/0/40006217/gross_motor_development_curriculum_copy.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

LIEBERMAN, Lauren; COWART, Jim. *Games for People With Sensory Impairments: Strategies for Including Individuals of All Ages*. Louisville, KY: American Printing House for the Blind, 2011. p. 279-283.

PEREIRA, Leonor Moniz *et al.* *Manual de atividade física adaptada para pessoas com Baixa Visão ou Cegas*. Lisboa: DGS, 2023.

RODRIGUES, Graciele Massoli; CAMPOS, Maria João Carvalheiro. Educação física e inclusão: narrativas de graduandos com deficiência visual. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, [Marília, SP], v. 9, n. 2, p. 85-98, dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13765/10004>. Acesso em: 31 out. 2024.

Recebido em: 2.4.2024

Revisado em: 1.8.2024

Aprovado em: 30.8.2024