



A CORPOREIDADE E SUAS POSSIBILIDADES NO CAMPO DA INTERVENÇÃO PRECOCE E DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

MELO, Douglas. C. Ferrari de¹
MIRANDA, Ruy Antônio W. Rodrigues²

RESUMO

Este trabalho – um ensaio teórico – tem como objetivo estabelecer relações da corporeidade da pessoa com deficiência visual e suas possibilidades no trabalho de Intervenção Precoce e nas práticas pedagógicas na Educação Física para a inclusão desse público na escola comum. Assume uma abordagem qualitativa, tomando como base teórica, as contribuições do filósofo francês Merleau-Ponty. Buscamos em sua teoria discutir o corpo e o esquema corporal do estudante com deficiência visual, em suas relações com os objetos de conhecimento, com o outro e com o mundo. Merleau-Ponty, entre outros, entende o conceito da *corporeidade* como propiciadora de um estado de ser afetado pelo que recebe do outro e do mundo, significando suas próprias relações de ser e de se constituir. Esses conceitos se articulam com os pressupostos teóricos de Vygotski. Este autor, a partir de uma perspectiva social e histórica, entende que a aprendizagem da criança com deficiência possui peculiaridades que devem ser observadas e que cabe ao docente, como mediador desse processo, procurar as vias metodológicas mais adequadas à especificidade de cada deficiência. Com relação à Intervenção Precoce, a entendemos como um processo de aprendizagem e instrumento de inclusão das pessoas com deficiência visual, bem como consideramos que sem este trabalho na infância, a criança com deficiência visual corre o risco de ter um atraso no seu desenvolvimento corporal, social e cognitivo, além de desenvolver condutas que estão associadas à deficiência primária. Já com relação à Educação Física, defendemos que essa disciplina não se deve resumir a uma visão reducionista do movimento corporal, associado ao esporte ou às atividades físicas, mas como um campo de possibilidades corporais, que pode ser entendida a partir de um corpo na sua integridade e, nesse sentido,

¹ Doutorando em Educação da Universidade Federal do Espírito – Bolsista CAPES. E-mail: dochris@ig.com.br

² Mestrando em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: ruy.miranda@yahoo.com.br

apresenta-se como uma área do conhecimento que mantém interlocução com a Cultura Corporal e não está indissociada da cognição ou dos processos sócios afetivos.

Palavras-chave: Corporeidade. Deficiência Visual. Inclusão, Merleau-Ponty.

INTRODUÇÃO

Decidimos abordar um assunto ainda pouco explorado no Espírito Santo – seja pela ausência de profissionais qualificados ou por este não ser um tema colocado em primeiro plano no ensino do aluno com deficiência visual. Estamos falando da relação entre a *corporeidade* da pessoa com deficiência visual, Intervenção Precoce e as práticas pedagógicas na Educação Física.

De acordo com Miranda e Pinel (2014), em tempos atuais, não mais se pode negar que a inclusão faz parte de nossa realidade, e por assim ser, é digna de um tratamento contextualizado nas mais diversas ambiências sociais, sobretudo, na educacional. Para os autores, oferecer uma educação inclusiva de qualidade não se restringe apenas em inscrever o sujeito, com deficiência ou não, em uma unidade de ensino comum, mas também ter um olhar diferenciado e considerar uma pluralidade de valores relacionais que emergem da convivência escolar (MIRANDA; PINEL, 2014).

Nesse sentido, compreender a presença de obstáculos presentes nos percursos constitutivos de uma educação inclusiva, significa entender também, que se faz de fundamental importância à adoção de uma práxis pedagógica que possa transcender os percalços da inclusão na escola comum.

Desse modo, o presente artigo tem por objetivo realizar um ensaio teórico, estabelecendo relações da *corporeidade* da pessoa com deficiência visual e suas possibilidades no trabalho de Intervenção Precoce e nas práticas pedagógicas na Educação Física para a inclusão desse público na escola comum.

Com relação à Intervenção Precoce, consideramos que sem este trabalho na infância, a criança com deficiência visual corre o risco de ter um atraso no seu desenvolvimento corporal, social e cognitivo. Já com relação à Educação Física, defendemos que essa disciplina não se deve resumir a uma visão reducionista do movimento corporal, mas como um campo de possibilidades corporais, que pode ser entendida a partir do corpo na sua integridade. Queremos apresentá-las como processos de aprendizagem e instrumentos de inclusão das pessoas com deficiência visual.

Dessa forma, além dessa introdução e das possíveis conclusões, a seguir serão apresentados o conceito de *corporeidade* trazido por Merleau-Ponty e suas relações com alguns pontos da teoria de Vygotsky. Em seguida, se fará a discussão dos trabalhos que podem ser desenvolvidos na Intervenção Precoce, para depois abranger as práticas pedagógicas na Educação Física.

I- CORPOREIDADE

Em crianças com deficiência visual a busca visual está ausente ou limitada; comprometendo conseqüentemente o movimento corporal e o sistema vestibular, responsável pelo equilíbrio e pela postura adequada. Além disto, fica prejudicado o movimento cervical de extensão e rotação lateral.

Em crianças cegas recém-nascidas observamos uma dificuldade de percepção espacial e de distância; e também de identificação de objetos – o que torna lenta a aquisição do interesse por eles. Nestas crianças, o tato envolve um trabalho de pesquisa enquanto a audição garante as noções de distancia, localização e direção.

Por isso, o corpo se torna fundamental no autodesenvolvimento e na construção da experiência perceptiva. Por exemplo, a percepção de espaço do cego é determinada pela função temporal. Como diz Mansini (2007, p. 23): “É preciso partilhar com o deficiente visual o conjunto dos caminhos do seu corpo no fazer do dia-a-dia, para saber da sua experiência perceptiva.”

Buscamos na teoria de Merleau-Ponty o entendimento sobre o corpo e o esquema corporal do estudante com deficiência visual, suas relações com os objetos de conhecimento, com o outro e com o mundo. Este autor entende o conceito da *corporeidade* como propiciadora de um estado de ser afetado pelo que recebe do outro e do mundo, significando suas próprias relações de ser e de se constituir.

Para Merleau-Ponty (2011), a partir de uma vivência relacional surgem outras relações do sujeito, como por exemplo, a *corporeidade*. Esta é a relação do sujeito e seu *corpo fenomenal* com e no mundo e as pessoas. Assim o *corpo fenomenal* ou *corpo próprio* traduzido concomitantemente no eu e no meu, onde o ser humano se relaciona e adquire conhecimentos por esse corpo, em movimentos, intra e extra relacionais, com o outro e com o mundo vivido, percebido e indissociado das coisas e do fenômeno.

Esses conceitos se articulam com os pressupostos teóricos de Vygotsky. Para o psicólogo russo, a aprendizagem da criança com deficiência possui peculiaridades que devem ser observadas e cabe ao docente procurar as vias metodológicas mais adequadas à especificidade de cada deficiência.

O mais importante para a abordagem sociocultural é a relação da criança com a família e a sociedade. O próprio corpo é um sujeito da percepção, a fonte de sentidos e o primeiro “brinquedo” da criança com deficiência visual. E o primeiro objeto cultural é o corpo do outro.

II- INTERVENÇÃO PRECOCE

Segundo Bruno (2007, p. 89), “a criança com deficiência visual não aprende de maneira incidental como a criança que enxerga. Necessita, portanto, de um ambiente de aprendizagem planejado e organizado (...)”. Por isto, em crianças com deficiência visual estas habilidades precisam ser trabalhadas por meio de um programa educacional sistematizado desde a tenra idade.

Caso estas crianças não sejam estimuladas precocemente, pode surgir como seqüela o maneirismo (estereotípias), a dificuldade no emprego dos pronomes

pessoais e possessivos, na compreensão do eu, na socialização e na aquisição de conceitos. Associados, outros elementos podem surgir, como a ecolalia, o verbalismo, a dependência e o déficit cognitivo. Por isso, a Intervenção Precoce se torna fundamental na infância.

Procurando um conceito de Intervenção Precoce com um enfoque pedagógico, encontramos o que é adotado pelo MEC, pois a considera como uma ação que facilita a construção do conhecimento. Assim, a Intervenção Precoce:

É o conjunto de atividades e recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento em seu processo evolutivo (MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 28).

Com estímulos adequados, a Intervenção Precoce desperta a criança com deficiência visual para o novo, o conhecimento, estimulando sua cognição. Para isto ela servirá de apoio à família e de suporte à escola. O programa de Intervenção Precoce tem por objetivo experimentar a relação do deficiente visual com o mundo, com os outros e com os objetos, através dos sentidos remanescentes (tato, audição e as sensações vestibulares e proprioceptivas), promovendo o desenvolvimento psicoafetivo, social, sensório-motor e perceptivo, além de despertar a curiosidade e o interesse pela descoberta do mundo.

Merece destaque a relação mãe-criança, que se inicia nos cuidados básicos, e que depende principalmente do estado físico e psicológico da mãe. É nesta relação que a criança começa a formar seu autoconceito. Com apoio de profissionais, a mãe precisa ter cuidado para evitar atrasos no desenvolvimento da criança. Os pais são os estimuladores naturais. Assim, eles devem participar ativamente de todo o processo, atuando como co-terapeutas.

Como salienta Gomes (2014, p. 169 Mosquera), a intervenção “não [é] somente a intervenção realizada durante o atendimento especializado, e sim,

qualquer estimulação proporcionada em todos os momentos da vida da criança pelas pessoas do seu convívio diário”.

Para um bom aproveitamento, o atendimento precisa ser lúdico, utilizando-se de brinquedos, jogos e objetos utilizados no cotidiano da criança. Precisa também ser repetitivo, até que a criança consiga realizá-las sozinha. Precisa, ainda, ser contextualizado, para que se perceba necessidades, interesses e desejos da criança.

O profissional deve combinar atividades que primam pela estimulação sensorial, como a interação, a comunicação e o desenvolvimento dos esquemas sensório, motor e cognitivo, incluindo a estimulação visual e os elementos psicoafetivos-sociais, a interação das brincadeiras e jogos sociais com atividades que primam pela ação funcional pela construção do conhecimento em grupo. Um exemplo de um programa pode ser encontrado no trabalho escrito por Melo e Kill (2010). Nele, também são encontrados dois estudos de casos que materializam as palavras.

Entendemos uma Intervenção Precoce diretamente relacionada com o ato do brincar. Este faz com que a criança lide não somente com o concreto, com a objetividade, mas também e principalmente com o abstrato, com o imaginário. Isto permite que ela fantasie, interaja e se relacione sozinha (suas criações mentais) ou com outra pessoa.

O atendimento pode envolver brincadeiras e jogos vocálicos (escuta e imitação) ou corporais (o corpo no espaço); imitação (olhar, toque e gestos), jogos de faz-de-conta e de construção e criação de novas brincadeiras. Também podem ser utilizados brinquedos e objetos com contrastes, sonoros (chocalhos, móveis, bolas com guizo), com texturas diversas (bolas de massagem, tecidos, esponjas, mordedores, fantoches, tinta, massinha, etc.), bolas e balões iluminados, objetos com movimento e acessórios diversos. Mas vale lembrar que se deve proceder a uma avaliação constante e paralela.

De acordo com Vigotsky, citado por Oliveira (1995, p. 67), “o que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha”.

A criança deficiente visual tem capacidade para imaginar e desenvolver esquemas mentais, pois a ausência da visão não a impede de relacionar-se com o seu eu criativo. Ela pode “ver com a mente”, e sentir com todo o seu corpo, que lhe traz informações a respeito do mundo exterior.

III- A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Faz-se de significativa importância entender que a educação física apresenta-se, em tempos atuais, como uma área do conhecimento que mantém interlocução com a cultura corporal. Não indissociada da cognição, ou dos sentidos sócios afetivos. Esta compreensão deve, a priori, se dá de maneira independente da condição de ser do estudante. Nessa direção, cabe ao professor assumir uma postura receptiva, que lhe permitirá uma percepção ampliada do processo de ensino e aprendizagem, facilitando uma relação dialógica, para considerar diferentes possibilidades para o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola regular.

Em um estudo sobre a educação física inclusiva na Europa, (RODRIGUES, 2006), vem relatar que a educação física é uma disciplina curricular que possui significativa contribuição com os processos constitutivos da inclusão escolar de sujeitos que são público-alvo da educação especial. O autor aponta para a necessidade de assumir novas perspectivas para uma prática pedagógica mais inclusiva.

Referindo-se ao professor de educação física, em suas práticas e movimentos pedagógicos inclusivos na educação infantil (CHICON, 2011), vem falar que as aulas de educação física não podem possuir um caráter excludente, mas sim compreender as diferenças na pluralidade de sujeitos presentes na comunidade escolar.

De acordo com Vygotski, (2010), o processo educacional se dá por meio das próprias experiências do estudante e é estabelecida pela ambiência, na qual o professor exerce a função de concatenar e regular essa ambiência.

Nessa mesma direção, Merleau-Ponty, (2011) evidencia que as manifestações do *corpo próprio* do estudante, vidente, ou cego, sente o mundo de várias formas e sentidos.

Nesse sentido, Merleau-Ponty, (2011) nos lembra de que, quando uma pessoa realiza um determinado movimento corporal para alcançar um copo sobre um balcão, seus membros, músculos e pensamentos, agem ao mesmo tempo e não há necessidade de uma identificação prévia do movimento, ou seja, não é preciso para a mão para ver se ela se desloca em direção ao copo, pois o corpo percebe a ação no mesmo momento em que se vê o objeto.

Assim, acreditamos que não há uma Educação Física para um tipo de deficiência qualquer, mas sim uma Educação Física para o ser humano, que deve ser respeitado na sua individualidade biológica, subjetiva, afetiva, social e histórica.

IV- POSSÍVEIS CONCLUSÕES

É necessário lembrar que a criança com deficiência visual pode desenvolver as atividades da mesma forma que uma criança vidente. A deficiência em si não afeta o que a criança é capaz de aprender cognitivamente, mas sim como irá aprender. A chave para o seu desenvolvimento será a compreensão do mundo através de instrumentos alternativos, ou seja, se ela atinge o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança dita normal, é porque o alcança de outro modo. (VYGOTSKI, 2012).

Nessa esteira, como tarefa primordial, a educação deve ensinar a conviver com a diversidade de seres humanos que compõem o universo das relações sociais, assim como suas diferentes formas de aprendizagem. Assim sendo, a maior tarefa da educação consiste em incluir a todos, indistintamente do canal de recepção das informações que cada um utiliza.

V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNO, Marilda. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**: da intervenção precoce à integração escolar. 2ª ed. Campo Grande: Plus, 1997.

CHICON, J. F. Educação física escolar para alunos com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**. Vitória: Adufes, 2010.

RODRIGUES, David. **Atividade motora adaptada**. São Paulo: Artes Médicas, 2006, p. 63 – 69.

GOMES, Angela do Rocio. Noções Básicas de Estimulação Precoce In: MOSQUERA, Carlos (Org.) **Deficiência visual**: do currículo aos processos de reabilitação. Curitiba: Editora do Chain, 2014. p. 167-205

MASINI, Elcie F. Salzano. As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In: MASINI, Elcie F. Salzano (org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007. p. 19-35

MEC. **Dificuldades de comunicação e sinalização**: deficiência visual. 4ª ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. (Série Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão).

MELO, Douglas C. Ferrari de; KILL, Iza Farolfi. Deficiência visual no contexto da escola: intervenção e estimulação visual precoces: processos de aprendizagem. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL / XII SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, Vitória. **Anais...** Vitória: Edufes, 2010

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MIRANDA, R. A. W. R.; PINEL, H. **Corpo, afeto e inclusão**: processos vividos por uma criança cega em uma escola pública em Vitória (ES). Disponível em: "<<http://proandee.weebly.com>>". Acesso em: 24 de agosto 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

Vygotski, Lev Semiónovic. **Obras escogidas fundamentos de defectología**.V. Madri: Machado Libros, 2012. p. 112 -113.

Vygotski, Lev Semiónovic. **Psicologia Pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 448.