

# A ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES DE EXPERIÊNCIA (DES)CONSTRUÍDOS NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

## ORIENTATION AND MOBILITY IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: KNOWLEDGE EXPERIENCES (DES) BUILT IN THE BENJAMIN CONSTANT INSTITUTE

Arlindo Fernando Paiva de CARVALHO JUNIOR<sup>1</sup>

**RESUMO:** o presente texto consiste em um ensaio teórico, escrito com base na narrativa autobiográfica, a partir de minhas lembranças (re)significando-as em um processo autoformativo, que pode ressoar em outras práticas pedagógicas. O objetivo é apresentar percepções sobre como a Orientação e Mobilidade (OM) pode ser desenvolvida nas aulas de Educação Física escolar para melhorar a autonomia e participação de estudantes com deficiência visual (DV). As técnicas de OM são essenciais no currículo escolar do estudante com DV e podem ser trabalhadas de forma transversal por todas as áreas de conhecimento. Percebe-se que ao trabalhar a OM nas aulas, os estudantes passam a ter maior autonomia e mobilidade nos espaços, melhoram a autoestima, diminuem a insegurança, as posturas perante as atividades são mais ativas e participativas, as relações sociais melhoram, contribuindo, dessa forma, para práticas mais plurais, dignas, justas e inclusivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Orientação e Mobilidade. Deficiência Visual. Saberes de Experiência. Narrativa Autobiográfica.

**ABSTRACT:** the present text consists of a theoretical essay, written based on the autobiographical narrative, from my memories resignifying them in a self-formative process, which can resonate in other pedagogical practices. The objective is to present perceptions about how orientation and mobility (OM) can be developed in school Physical Education classes to improve the autonomy and participation of students with visual impairment (VI). OM techniques are essential in the school curriculum of students with VI, and can be worked across all areas of knowledge. It is noticed that when working with OM in classes, students gain greater autonomy and mobility in spaces, improve self-esteem, reduce insecurity, attitudes towards activities are more active and participatory, social relationships improve, contributing thus, for more plural, dignified, fair and inclusive practices.

**KEYWORDS:** Orientation and Mobility. Visual impairment. Knowledge of Experience. Autobiographical Narrative.

## INTRODUÇÃO

A aula começaria às 8h, mas às 7h45min, os estudantes com deficiência visual (DV) estão chegando para trocarem as roupas e se prepararem para as atividades. As orientações e relações professor-estudante já iniciaram. “*Turma, entrem, sentem e coloquem seus pertences na arquibancada, fulano se guie pelo piso tátil direcional, beltrano, qual é o ponto de referência para chegar à arquibancada? Ciclano solte o colega e vá sozinho à arquibancada. Mamãe, a senhora não pode entrar. Deixe seu filho no portão de entrada, que ele irá conseguir sozinho*”. Todos sentados na arquibancada, as mães olhando de fora, o guarda-vidas pronto e já passou das 8h da manhã. “*Qual é o ponto de referência para chegar*

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor do Instituto Benjamin Constant. Líder do Grupo de Pesquisa Cotidianos Escolares e Educação Especial: corpo, currículo e inclusão (GPCECI). E-mail: afr18@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5041-8232>.

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n2.p39-52>



*ao chuveiro, molhar-se e ir à piscina? Ótimo, verifiquem características de seus chinelos e mochilas para que identifiquem seus pertences sem confundir com os dos colegas, deixem em um local da arquibancada em que vocês possam encontrar sozinhos no fim da aula. Um de cada vez, podem ir”.*

A complexidade e singularidade do cotidiano escolar faz, muitas vezes, com que apenas quem esteja mergulhado e/ou o vivendo em sua integralidade possa compreender contextos e situações influenciadas por tensões e diversas questões dinâmicas e mutáveis. Como um estudante cego, por exemplo, sabe quem se aproxima? Como esse estudante percebe que o professor está triste? Como sabe se é um dia de sol ou está prestes a chover? Como desvia de um buraco e vai em direção a uma árvore para colher uma fruta? Conhecimentos que se (des)constróem e se expressam de uma forma única por cada um e afetam naturalmente quem está imerso e aberto ao conhecimento nesse cotidiano. Saberes de uma prática, que quando teorizados podem contribuir com a prática pedagógica de outros professores em outros contextos e relações sociais, singulares de diferentes cotidianos escolares.

A sociedade culturalmente visual, na qual vivemos, estabelece barreiras estruturais e atitudinais que dificultam a acessibilidade e inclusão de pessoas, que não possuem o sentido visual. Essa cultura visual se reflete e aflora nas escolas que estimulam seus estudantes com materiais, murais e pinturas com foco na estimulação do sentido visual, desconsiderando os demais sentidos, tais como o tato e a audição, o que dificulta a inclusão de estudantes com deficiência visual (DV)<sup>2</sup>. No início do ano, por exemplo, os estudantes que enxergam, quando adentram a sala de aula, com uma simples varredura com os olhos, um virar de cabeça, já conseguem saber onde estão as janelas, carteiras, quadro, ventiladores. Conseguem reconhecer todo o ambiente, enquanto o estudante com DV necessitará de um maior tempo para reconhecer esse mesmo ambiente, possivelmente, com a necessidade de auxílio de uma pessoa que possa descrever as características da sala de aula, seu ambiente escolar, contribuindo dessa forma para a criação de imagens e do mapa mental do ambiente, por meios dos sentidos remanescentes, ou, no caso de estudantes com baixa visão, também por meio do resíduo visual.

Essa é uma situação dentre muitas que acontecem diariamente na escolarização de estudantes com DV. Situações que podem ser minimizadas com o desenvolvimento de saberes como a Orientação e Mobilidade (OM), que possibilitará aos estudantes com DV o conhecimento de técnicas, que os auxiliarão a ter autonomia e vencer algumas barreiras estruturais e atitudinais, melhorando sua acessibilidade e locomoção.

O presente texto, por meio da narrativa autobiográfica (PASSEGGI, 2020), busca compartilhar meu saber de experiência (LARROSA, 2020), fruto de uma prática construída junto a estudantes com DV. O objetivo foi apresentar percepções sobre como a OM pode ser desenvolvida nas aulas de Educação Física escolar para melhorar a autonomia e participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

---

<sup>2</sup> Os estudantes com DV podem ser cegos, com baixa visão (BRASIL, 2006) e/ou com visão monocular. No IBC, estudam apenas estudantes com DV, porém esses estudantes podem ter outras deficiências associadas, nesse caso, são os estudantes com deficiência múltipla sensorial visual (DMSV), e também os estudantes com surdocegueira. O estudante com DV pode adquirir a deficiência ou nascer com ela, o que também influencia sua construção de conhecimentos, uma vez que os estudantes que adquirem a DV, após certa idade, já possuem uma memória visual, que influencia em outros aprendizados. Importante salientar, que a Lei n.º 14.126, de 26 de março de 2021, classificou a visão monocular, aquela que a pessoa não tem a visão em um dos olhos, como deficiência sensorial, do tipo visual (BRASIL, 2021).

## CAMINHO METODOLÓGICO: A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Ao narrar minhas lembranças de um viver, de saberes da experiência, construídos no afeto, por estar aberto e apaixonado pela prática, busco expressar e compartilhar minha percepção sobre o que me passou, sobre os aprendizados e as relações sociais estabelecidas, sobre saberes específicos e singulares que pude construir junto aos estudantes, considerando minhas limitações enquanto pessoa, professor, pesquisador, minha complexidade humana. “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele [...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere” (FREIRE, 2011, p.53).

Acreditando que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2020, p. 18). Expresso aqui não tudo o que se passou, mas o que me afetou, o que me foi significativo, o que consegui captar por meio de minhas limitações, parte de um todo em constante movimento de transformação, permeado por tensões, desejos, anseios, pretensões, medos, receios, sentimentos de quem vive o agora e a complexidade do cotidiano, que não pode ser controlado ou planejado, que é inesperado e (des)construído também nas relações sociais, de outros seres humanos complexos, singulares com características únicas.

Acreditado que não há um estudante com DV universal, que as relações sociais não são as mesmas, que a construção do conhecimento e o diálogo não são iguais nem com as mesmas pessoas, que a vida é efêmera e nós estamos em constante (re)construção do que somos. “Somos, historicamente, o emaranhado de histórias que (ou)vimos/lemos/narramos ao longo de nossas vidas” (PASSEGGI, 2020, p. 69).

Gai (2009) diz que a narrativa seria a transformação de nossa experiência em uma linguagem a ser compartilhada. A narrativa de um ambiente é construída por nossa percepção, o ambiente que percebemos é nossa invenção, considerando o estado emocional e psicológico do narrador, o que torna a narrativa subjetiva. É a educação escolar se faz em meio às relações com o outro, com as múltiplas narrativas existentes nos cotidianos escolares.

Nesse contexto, o significado e sentido que expresso em minhas lembranças são, agora, minhas percepções de um saber de experiência construído no fazer pedagógico, que aqui escrevo, (re)significo enquanto me transformo e (re)construo, assim como renovo meus saberes, compartilhados por meio de minha narrativa autobiográfica (PASSEGGI, 2020). Uma narrativa que expressa minha percepção e (re)significação do vivido, que assim como eu é limitada e singular, mas que ao ser escrita e compartilhada, pode contribuir, potencializar e ressoar em outras práticas, outros saberes, outros cotidianos com a possibilidade de novas (re)significações de quem as lê.

Uma narrativa, conforme Santos e Torga (2020), contada por alguém que já não é mais o mesmo, que relaciona a minha memória e escrita, que se caracteriza na (re)significação de minhas vivências, do que me marcou e me afetou. Uma memória não retilínea, “[...] não é uma terra que nos permite decidir plenamente o caminho, cada incursão tem diferentes gatilhos e diferentes trajetos, ainda que se tratem das *mesmas* pessoas e/ou dos *mesmos* acontecimentos” (SANTOS; TORGA, 2020, p. 137, grifos do autor). Uma narrativa autobiográfica, caracterizada também pelo texto em primeira pessoa (PASSEGGI, 2020), que reforça a escrita de si, de uma prática singular, de suas vivências. “Narrando de si o sujeito tem por temáticas sua própria vida, aquilo que marca a sua existência e a singulariza, por consequência” (SANTOS; TORGA, 2020, p. 134).

## A ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE

Para Weishaln (1990 *apud* MAZZARO, 2003) “[o]rientação é o processo de utilizar os sentidos remanescentes para estabelecer a própria posição e o relacionamento com outros objetos significativos no meio ambiente.” (P.17) E a mobilidade é “a habilidade de locomover-se com segurança, eficiência e conforto no meio ambiente, através da utilização dos sentidos remanescentes.” (p.18).

Neste sentido, podemos compreender que a OM é um conjunto de saberes/técnicas/conhecimentos desenvolvidos junto ao estudante com DV, buscando estimular sua autonomia e direito de ir e vir. Dentre as técnicas de OM, Mazzaro (2003) cita: as técnicas com guia vidente, que é quando uma pessoa que enxerga a partir de um conjunto de técnicas auxilia na orientação e locomoção da pessoa com DV; as técnicas com o uso da bengala-longa ou também chamada de técnica de *Hoover*, quando a pessoa com DV se utiliza de um conjunto de técnicas com o uso de uma bengala para auxiliar em sua orientação e locomoção. Nessa técnica, a pessoa com DV possui uma maior autonomia. Diehl (2008 *apud* PEREIRA; BEZERRA, 2019) também cita a técnica do cão-guia, em que um cachorro é treinado para receber comandos e guiar a pessoa com DV com segurança.

Felippe e Felippe (2010) afirmam que as poucas publicações sobre OM estão relacionadas a pessoas cegas, porém reforçam a importância desse conhecimento e prática também às pessoas com baixa visão. O que pode ser ampliado ainda às pessoas com surdocegueira e todas as demais com algum tipo de comprometimento visual, como as pessoas com deficiência múltipla sensorial visual (DMSV).

As técnicas de OM podem fazer parte do currículo escolar de forma transversal ou podem ser abordadas como disciplinas isoladas, geralmente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) das escolas regulares. A problemática de se trabalhar tais técnicas de forma isolada por meio de disciplinas e SRM é que os demais profissionais que trabalham junto aos estudantes com DV acabam não desenvolvendo tais técnicas fora desses espaços isolados, o que dificulta seu desenvolvimento e evolução pelos estudantes. Todos os membros da comunidade escolar que atuam junto aos estudantes com DV precisam ter conhecimento sobre as técnicas de OM para que possam conduzir e orientar os estudantes de forma correta.

Segundo Hoffmann (1999, p.1), a OM

[...] é uma atividade adaptativa que, em nosso parecer, deve ser orientada pelo professor de Educação Física ou pelo Fisioterapeuta (profissionais diretamente especializados no movimento humano) e, quando possível, participantes de equipe interdisciplinar. É definida como um processo amplo e flexível, composto por um conjunto de capacidades relacionadas aos diversos aspectos do desenvolvimento humano e por um grupo de técnicas apropriadas e específicas (guia vidente, proteção e bengala), permitindo ao seu usuário conhecer, relacionar-se e deslocar-se de forma (in)dependente e natural nas várias estruturas, nos espaços e nas situações do ambiente.

Para além de concordar com a autora a respeito de ser o professor de Educação Física um dos responsáveis em trabalhar e desenvolver as técnicas de OM com seus estudantes, também compreendo que a OM deve ser desenvolvida de forma transversal no currículo escolar, conhecida por todos os membros da comunidade escolar e desenvolvida nas aulas de todos os professores facilitando o ir e vir dos estudantes e sua acessibilidade.

Para Costa e Silva Neto (2019), é o professor de Educação Física que possui as ferramentas e conhecimento para trabalhar e contribuir com o processo de aprendizagem da OM, assim como para desenvolver o esquema motor e atividades psicomotoras dos estudantes, elevando a autoestima, melhorando a percepção sobre o ambiente, sua locomoção e seu convívio social (COSTA; SILVA NETO, 2019).

A Educação Física é um componente curricular de extrema importância para o desenvolvimento de valências físicas, da coordenação motora, de atividades físicas da cultura corporal das mais variadas, que contribuirão para melhora da autonomia e autoestima dos estudantes com DV, tendo uma forte potencialidade no desenvolvimento das técnicas de OM, que são essenciais para independência desses estudantes com DV.

## CONTEXTUALIZANDO...

O Instituto Benjamin Constant (IBC) é uma instituição que foi criada em 1854, precursora e um marco na Educação Especial no Brasil e na América do Sul (COSTA FILHO, 2010). Especializada no atendimento de pessoas com DV, o IBC atualmente é composto por cinco departamentos, sendo o Departamento de Educação (DED), especializado na educação de pessoas com DV, desde a educação precoce ao ensino médio técnico profissionalizante. É desta instituição centenária, atualmente, com 168 anos de existência, que me coloco e, expresso um pouco de meus saberes, de minha subjetividade, de minhas experiências enquanto professor pesquisador no campo da Educação Física.

No IBC, a Educação Física conta com um complexo satisfatório, chamado de Pavilhão de Educação Física Professor Cyro Tavares, composto por uma pista de atletismo para provas de corrida, de saltos e de arremessos, uma área com duas piscinas, um campo de futebol *society*, um ginásio poliesportivo coberto, sala de dança, sala de musculação, sala de atividades físicas e uma sala com tatame para lutas, além de diferentes materiais e recursos pedagógicos especializados, construídos e adaptados para os estudantes com DV.

A área da piscina é composta de duas piscinas divididas por uma mureta de proteção, sendo uma piscina maior e mais funda, geralmente utilizada com adultos e estudantes mais velhos e outra piscina menor e mais rasa, geralmente utilizada com crianças e iniciantes na prática de atividades aquáticas. A piscina menor conta com uma escada e uma rampa de acesso à água para facilitar a entrada de pessoas com deficiência física, que utilizam cadeira de rodas. A piscina maior conta com três escadas de acesso e é dividida em cinco raias. A área da piscina também possui uma arquibancada, localizada na lateral da piscina maior, uma sala de primeiros socorros, duas áreas para ducha com três chuveiros em cada, além de guarda-corpo nas laterais das piscinas e sinalizações com pisos táteis<sup>3</sup>. Todo o espaço da piscina é cercado com grades e possui três portões de acesso.

A experiência narrada se passou com estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental, na área da piscina, no período de verão no Brasil. Não são lembranças de uma turma ou de um estudante específico, mas de aulas com várias turmas e estudantes com características distintas. Muitos desses estudantes não possuem piscina em suas casas e, em função de suas limitações visuais e socioeconômicas, não conseguem encontrar e realizar atividades aquáticas em

<sup>3</sup> Segundo a Norma Brasileira (NBR) 16537 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), os pisos táteis podem ser de alerta ou direcional, caracterizados por cores contrastantes ao chão original e por relevo, destinados a estabelecer alertas e linha-guia para pessoas com DV e com surdocegueira.

ambientes acessíveis com profissionais capacitados, que compreendam suas singularidades. Isso faz com que muitos desses estudantes tenham seu primeiro contato com o ambiente líquido na piscina nas aulas de Educação Física do IBC.

Diante de tal realidade, busco realizar o planejamento das atividades junto aos estudantes, considerando o clima em nossa cidade do Rio de Janeiro, planejando as aulas, na piscina, nos meses com a temperatura mais quente, de sol, apesar das piscinas contarem com aquecedor.

## **NARRANDO SABERES: A AULA COMEÇA ANTES DE ENTRAR NA PISCINA**

As aulas sempre são iniciadas apresentando-se o ambiente aos estudantes com DV, com o máximo de detalhes possíveis. A ideia é que aos poucos eles construam o mapa mental do ambiente e consigam se locomover circulando nos espaços de aula e adjacências com autonomia e segurança. Ir ao banheiro, ao bebedouro, ao vestiário trocar de roupa no início e no fim das aulas são situações rotineiras que os estudantes podem ter dificuldades se não conhecerem os espaços, e podem prejudicar seu aprendizado, pois podem chegar atrasados com frequência nas aulas por necessitarem de auxílio de terceiros, que nem sempre estarão disponíveis.

Uma estratégia simples e relevante é questionar aos estudantes sobre as características do espaço físico do ambiente de aula e da escola como, por exemplo: Onde fica o interruptor de luz? Quantas portas temos na quadra poliesportiva? Quantos box e chuveiros temos no vestiário? Quantos lavatórios? Quantos lances de escada temos na escola? Esses questionamentos podem ser reforçados em todas as aulas e até inseridos em jogos e brincadeiras e, aos poucos, irão contribuir para ampliação do conhecimento do estudante para além dos espaços que ele transita em sua rotina escolar.

Geralmente, as primeiras aulas são iniciadas na arquibancada da piscina para que o professor possa descrever todo o espaço da área da piscina e orientar os estudantes quanto aos pontos de referência e sua locomoção. Nessas aulas iniciais, os estudante com DV, ainda sem autonomia para circular no espaço, chegam à área da piscina com auxílio de seus responsáveis e inspetores da escola, que os conduzem até a arquibancada. A superproteção dos responsáveis pode prejudicar o ir e vir com autonomia dos estudantes, pois acabam não deixando que eles, sozinhos, realizem as atividades.

Em função disso, na primeira semana de aula há uma conversa com os responsáveis com intuito de conscientizá-los sobre a importância dos estudantes com DV, sozinhos, realizarem sua locomoção e, após a primeira semana de aula, apenas os estudantes podem adentrar no espaço da piscina com auxílio do professor, permanecendo os responsáveis e inspetores do lado de fora da área da piscina, sem interferir com conversas ou falas durante a aula. Essa estratégia é importante porque a insegurança do estudante pode torná-lo dependente de uma pessoa que enxerga e atrasar a conquista de sua autonomia. É importante que os estudantes se sintam independentes sem a presença dos responsáveis na aula.

O primeiro passo é a descrição de todo o ambiente aos estudantes com DV para que aos poucos possam conhecer na prática o que foi descrito. Nessa descrição, é importante que o professor cite os pontos de referência no espaço da piscina, assim como os pontos que requerem maior atenção em função da segurança dos estudantes. Além de estarem seguros, os estudantes precisam se sentir

seguros para realizarem as atividades com autonomia. E esse processo de (re)conhecimento do espaço é essencial para que o estudante com DV construa uma relação de confiança com o professor.

Após a descrição inicial, eles são conduzidos para fora da área da piscina e são orientados a entrar no espaço e chegar à arquibancada a partir das orientações do professor, da descrição inicial e dos pontos de referência mencionados. Esse processo geralmente é realizado até a segunda semana de aula, que seria o tempo necessário para o aprendizado, mas podendo durar um pouco mais ou menos em função das características dos estudantes.

Após essa primeira etapa, de volta à arquibancada, os estudantes com DV são orientados a identificar seus materiais e a colocá-los guardados em lugares que consigam identificá-los no final da aula. A construção do mapa mental é um processo que, como qualquer conhecimento, deve respeitar o tempo de aprendizado e assimilação de cada estudante. O simples fato de guardar sozinho seu material e buscá-lo no final da aula é um ganho atitudinal à autonomia e contribui para sua locomoção no espaço.

Os pontos de referência são percepções e informações que possam ser identificados pelos sentidos remanescentes dos estudantes com DV e que os auxiliarão em sua localização espacial, contribuindo no ir e vir. Na área da piscina, por exemplo, temos a bomba da piscina e o chuveiro como pontos de referência sonoros, as árvores de goiabeiras em um dos lados da piscina como pontos de referência olfativos, muretas de concreto, os guarda-corpos da piscina e pisos táteis de alerta e direcionais, que funcionam como pontos de referência táteis e de sinalizações para OM.

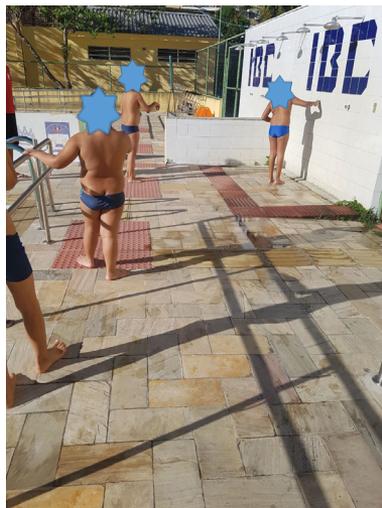
Essas referências serão distintas em cada ambiente e cabe ao professor identificá-las junto aos estudantes para facilitar a construção desses pontos e consequentemente a construção do mapa mental, que é um processo gradual. É natural que cada estudante leve um tempo diferenciado nessa construção.

Os estudantes são orientados a ir ao chuveiro tomar uma ducha antes e após a aula. Logo, o trajeto que fazem na aula é: vestiário para trocar de roupa, arquibancada para iniciarmos a aula, chuveiro para se ducharem, piscina para as atividades da aula, chuveiro novamente após o término das atividades na piscina, arquibancada para buscar seus materiais e vestiário para se arrumarem para as próximas aulas. E durante a aula ainda saem para ir ao banheiro e para beber água. É importante que os estudantes consigam circular por todos esses espaços com independência.

Também é natural que essas atividades e orientações iniciais sejam rechaçadas e criticadas por alguns responsáveis, “*que acreditam que os estudantes estejam perdendo aula, pois deveriam estar na piscina aprendendo a nadar*”. Essas atividades de (re)conhecimento do espaço de aula são necessárias e importantes, mas demandam tempo, geralmente duas semanas de aula são planejadas para essas atividades e, alguns responsáveis não conseguem compreender que elas também fazem parte da aula de Educação Física. Por isso é primordial a conversa, conscientização e trabalho junto às famílias.

A figura 1 mostra os estudantes saindo da arquibancada e caminhando sozinhos até o chuveiro, guiando-se primeiro pelo guarda-corpo e depois pelo piso tátil (pontos de referências táteis) até chegar ao chuveiro (ponto de referência sonoro). Na imagem, podemos verificar duas cores de pisos táteis, a amarela representa o piso direcional que orienta a direção que eles devem seguir e a vermelha representa o piso de alerta, que pode indicar uma escada, um obstáculo, ou uma mudança de direção.

**Figura 1** – Trajeto da arquibancada ao chuveiro



Fonte: Arquivo Pessoal do Autor

**Descrição da Figura 1:** No espaço da piscina, quatro alunos vestindo sungas de banho caminham em direção ao chuveiro, utilizando pontos de referência. Um próximo ao chuveiro identifica o registro, atrás dele dois se guiam pelas placas táteis e, por último, um caminha se guiando pelo guarda-corpo da piscina maior.

Na figura 2, os estudantes já se ducharam e estão caminhando para a piscina menor. Podemos ver que a estudante mesmo tendo o piso tátil no chão prefere se guiar pelo guarda-corpo (ponto de referência tátil da piscina menor). Quando o primeiro estudante com DV chega à piscina menor, já começa a fazer barulho com a água, o que funciona também como referência sonora para localização dos demais.

**Figura 2** – Trajeto do chuveiro à piscina



Fonte: Arquivo Pessoal do Autor

**Descrição da Figura 2:** Na área da piscina, um estudante e uma estudante caminham em direção à rampa da piscina menor, com as mãos no guarda-corpo da piscina, utilizando-o como guia.

## NA PISCINA...

Já na piscina, agora os estudantes devem conhecê-la e se adaptarem ao ambiente líquido. Muitos por questões econômicas, por falta de oferta de profissionais capacitados e até superproteção dos responsáveis, têm seu primeiro e, às vezes, único contato com a piscina nas aulas de Educação Física do IBC.

Para conhecer a piscina, suas dimensões e características, é pedido aos estudantes, já dentro da piscina, que deem voltas com a mão direita na borda da piscina, todos para o mesmo lado para evitar acidentes/colisões entre eles. Nessa volta, os estudantes exploram o espaço e identificam as quinas, os ralos, as saídas e entradas de água, o nível/profundidade em cada área da piscina, a escada de saída e de entrada da piscina, as raiais. Essas características que, para nós que enxergamos, passam despercebidas irão funcionar como pontos de referências para localização dos estudantes com DV dentro da piscina. Na figura 3, podemos verificar essa atividade de reconhecimento sendo realizada.

**Figura 3** – Reconhecimento da Piscina



Fonte: Arquivo Pessoal do Autor

**Descrição da Figura 3:** Dentro da piscina, cinco alunos e uma aluna caminham, um atrás do outro, com a mão direita na borda, explorando as características da piscina.

Após o reconhecimento da piscina, dá-se início a aula com seus diferentes objetivos, e cada vez mais os estudantes conquistam sua autonomia e segurança, o que influencia diretamente em sua postura, autoestima e tomada de decisões. Percebe-se que quanto mais independência tem o estudante com DV, melhor são suas iniciativas e desenvolvimento nas aulas. Na figura 4, podemos ver uma turma de estudantes com DV treinando e aprendendo a respiração com corpo estendido, queixo próximo ao peito com cabeça dentro da água e batendo as pernas.

**Figura 4** – Atividade na Piscina



Fonte: Arquivo Pessoal do Autor

**Descrição da Figura 4:** Na piscina, em uma das bordas, seis alunos e duas alunas seguram-se na barra de apoio, localizada dentro da piscina, para realizarem a atividade. Desses, uma aluna com uma mão na barra de apoio treina a respiração, e os demais, com as duas mãos na barra de apoio, deitados com o corpo estendido de barriga para baixo, batem as pernas treinando também a respiração. Ao fundo da figura, também na piscina, outra estudante com o professor faz a adaptação ao ambiente líquido.

Outra estratégia que pode ser utilizada e que, geralmente, se desenvolve mais com os estudantes com DMSV e com surdocegueira são os “objetos de referência”. São objetos que sinalizam e/ou simbolizam uma determinada atividade, como uma bola que pode sinalizar atividades no campo ou os óculos de mergulho, que pode simbolizar atividades aquáticas (MOREIRA; CARVALHO JUNIOR, 2021). A construção desses significados junto aos objetos é um processo conjunto com professores, estudantes e familiares, e pode ser demorado, mas podem contribuir bastante para compreensão dos estudantes sobre as atividades a serem realizadas.

Os óculos de mergulho, por exemplo, podem representar a aula na piscina, enquanto a prancha ou macarrão de piscina podem representar atividades específicas na aula. Isso significa, por exemplo, que uma vez apresentado os óculos de mergulho ao estudante com DMSV, ele irá compreender ou assimilar com o tempo, que a aula de Educação Física será realizada na piscina. Na figura 4, no canto superior esquerdo, podemos verificar uma estudante com DMSV realizando uma atividade com macarrão na piscina, em um processo de adaptação ao meio líquido e reconhecimento da piscina.

Essas atividades, estratégias narradas, são partes de um cotidiano específico de uma escola especializada. Relações e saberes singulares construídos com cada estudante, considerando suas características sociais e complexidade humana. Minhas experiências não podem ser (re)vividas, mas podem ressoar e afetar outras pessoas, contribuindo com novas práticas e significações. A OM

na Educação Física, os pontos e objetos de referência, as estratégias narradas são saberes que podem tocar outros professores, que podem (re)significar outras práticas.

## **PARA FINALIZAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Ao narrar minhas memórias e saberes (des)construídos junto aos estudantes, também pude refletir e me aprofundar nos saberes apresentados, que podem contribuir não apenas para professores e estudantes de Educação Física, mas a todos os profissionais e membros da comunidade escolar. As técnicas e conhecimento sobre a OM são tão importantes de serem aprendidas pelo estudante com DV, quanto pelos membros da comunidade escolar, que se relacionam com eles. Não só na Educação Física, mas em todas as disciplinas os professores podem desenvolver tais conhecimentos de forma transversal no currículo, contribuindo para aumentar a autonomia dos estudantes com DV para além do ambiente escolar. Ao aprender a utilizar os pisos táteis na área da piscina, por exemplo, o estudante poderá fazer o mesmo fora da escola, nos parques públicos e em outros ambientes que tenham acessibilidade.

Em minhas narrativas sobre as práticas e experiência junto aos estudantes na piscina, busquei mostrar como a OM pode ser trabalhada nas aulas de Educação Física, e como naturalmente ela é desenvolvida, muitas vezes, sem a compreensão dos próprios estudantes e professores. Aprender a caminhar utilizando os pisos táteis, conhecer os pontos de referência no ambiente são essenciais para construção do mapa mental do estudante com DV e, conseqüentemente, para a conquista de sua autonomia.

Nas primeiras aulas, os estudantes precisavam de maior atenção e orientação para se locomoverem no ambiente da piscina, mas após um mês de aula os estudantes com DV sem outras deficiências associadas já conseguiam se locomover com autonomia, deixando seus pertences na arquibancada, andando sozinhos até o chuveiro para se lavar, caminhando e entrando na piscina e, no final da aula, buscando seus pertences e caminhando ao vestiário para se trocar. Os estudantes com outros comprometimentos além da DV também tiveram avanços na autonomia, porém cada um no seu ritmo, respeitando suas características.

As técnicas de OM não foram desenvolvidas de forma direta, mas nas atividades e orientações passadas pelo professor, assim como nas atividades e conteúdos das aulas, pois há conhecimentos de OM que perpassam as diferentes temáticas da Educação Física. Os conhecimentos de OM podem ser percebidos em diferentes momentos da aula como, por exemplo, no (re) conhecimento de seu corpo e do corpo do outro, no desenvolvimento da lateralidade, dos conceitos de direita e de esquerda, do posicionamento no espaço, nas técnicas para caminhar e correr, pegar objetos e para sentar. Situações rotineiras nas aulas de Educação Física, que desenvolvem bastantes atividades do corpo em movimento.

Pude perceber, após as orientações e as atividades de OM realizadas de forma intencional e complementar nas aulas de Educação Física, que os estudantes ficaram mais confiantes, seguros e que as suas participações e desenvolvimentos nas aulas, melhoraram. Suas atitudes e iniciativas foram mais positivas, melhorando, inclusive, a interação entre eles.

Sem a pretensão de concluir algo, ou estabelecer padrões, acredito que a OM possa ser sugerida e desenvolvida nas aulas de Educação Física e em outros espaços, disciplinas e projetos na escola, visando que o estudante com DV eleve sua autonomia, a autoestima e a confiança, possibilitando uma formação escolar mais digna, ética, justa e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 16537: Acessibilidade – Sinalização tátil no piso – diretrizes para elaboração de projetos e instalação**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [https://www.totalacessibilidade.com.br/pdf/Norma\\_Sinaliza%C3%A7%C3%A3o\\_T%C3%A1til\\_No\\_Piso\\_Piso\\_T%C3%A1til\\_Total\\_Acessibilidade.pdf](https://www.totalacessibilidade.com.br/pdf/Norma_Sinaliza%C3%A7%C3%A3o_T%C3%A1til_No_Piso_Piso_T%C3%A1til_Total_Acessibilidade.pdf). Acesso em: 4 de jan. de 2021.
- BRASIL. Lei n.º 14.126, de 22 de março de 2021. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. **Diário Oficial da União**, seção 1, 22 mar. 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.126-de-22-de-marco-de-2021-309942029>. Acesso em: 12 out. 2022.
- BRASIL. Educação Infantil. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.
- COSTA, Ana Cristina de Sousa; SILVA NETO, Maria de Lourdes da. A importância da Educação Física para orientação e mobilidade. In: NASCIMENTO, Sumara Frota do; ALENCAR, Erika Felipe (Org.). **Coletânea Orientação e Mobilidade**. São Paulo: Sinal Link Acessibilidade, 2019. p.24-47.
- COSTA FILHO, H. A. da. Histórico da Atenção à Pessoa com Deficiência Visual. In: SAMPAIO; M. W.; HADDAD, M. A. O.; COSTA FILHO, H. A. da; SIAULYS, M. O. de C. (org.). **Baixa Visão e Cegueira: os caminhos para reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010, p. 3-5.
- MAZZARO, José Luiz. Mas, afinal, o que é orientação e mobilidade. In: BRASIL. **Orientação e Mobilidade: conhecimentos básicos para inclusão da pessoa com deficiência visual**. Brasília: MEC – SEESP, 2003, p. 17-19. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori\\_mobi.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf). Acesso em: 4 de jan. de 2021.
- FELIPPE, Vera Lúcia Leme Rhein; FELIPPE, João Álvaro de Moraes. Orientação e Mobilidade. In: SAMPAIO, M. W.; HADDAD, M. A. O.; COSTA FILHO, H. A. da; SIAULYS, M. O. de C. (Org.). **Baixa Visão e Cegueira: os caminhos para reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010, pp.449-466.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GAI, Eunice Terezinha Piazza. Narrativas e Conhecimento. Passo Fundo, **Desenredo - Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 2, p. 137-144, jul./dez., 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/1247/760>. Acesso em 12 de set. 2021.
- HOFFMANN, Sonia B. Benefícios da orientação e mobilidade – estudo intercultural entre Brasil e Portugal. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n.14, 1999, p. 1-8. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/606>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- MOREIRA, Flávia Daniela dos Santos; CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de. Educação Física escolar e estudantes com deficiência múltipla sensorial visual em tempos de covid-19, **Revista Aleph**, Niterói, Edição Especial, 2021, p. 118-136. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/47948/29646>. Acesso em: 30 out. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**, Maracay Edo Aragua, Venezuela, Edición Cuadragésima Aniversario: 1980-2020, v. XLI, jun. 2020, pp. 57-79, 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 10 de out. de 2021.

PEREIRA, Francisca Soraia Barbosa; BEZERRA, Ana de Sena Tavares. Benefícios da Atividade Física para Orientação e Mobilidade. In: NASCIMENTO, Sumara Frota do; ALENCAR, Erika Felipe (Org.). **Coletânea Orientação e Mobilidade**. São Paulo: Sinal Link Acessibilidade, 2019. p. 140-162.

SANTOS, Yuri Andrei Batista; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. Autobiografia e (re)significação / Autobiography and (Re-) Signification. **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 15, n. 2, abril/jun., 2020, pp. 119-144. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/tFSNZ7QR8GHkfNwdS7HLJhk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 de jan. de 2021.

