

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO PAUTADAS NA DEFECTOLOGIA:
INICIAÇÃO AO PARABADMINTON**

JULIANA DIAS BREVES

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO PAUTADAS NA DEFECTOLOGIA: INICIAÇÃO AO
PARABADMINTON**

Dissertação apresentada por JULIANA DIAS BREVES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora:
Profa. Dra.: Telma Adriana Pacífico Martineli

MARINGÁ
2024

JULIANA DIAS BREVES

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO PAUTADAS NA DEFECTOLOGIA: INICIAÇÃO AO
PARABADMINTON**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli – UEM

Profa. Dra. Michele Pereira de Souza da Fonseca – UFRJ

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM

Suplentes:

Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho – UNESP

Profa. Dra. Amália Rebouças de Paiva e Oliveira - UEM

Maringá, 07 de maio de 2024.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B846e

Breves, Juliana Dias

Estratégias de ensino pautadas na defectologia : iniciação ao parabadminton / Juliana Dias Breves. -- Maringá, PR, 2024.
139 f. : il. color., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Defectologia. 2. Parabadminton (Esporte). 3. Teoria histórico-cultural. 4. Crianças e adolescentes com deficiência - Desenvolvimento. 5. Educação física. I. Martineli, Telma Adriana Pacífico, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

Síntique Raquel Eleutério - CRB 9/1641

Dedico este trabalho aos meus pais, Ademir e Jaci, e à minha irmã, Fernanda, por me apoiarem em todos os momentos. Minha profunda gratidão a vocês que sempre me incentivaram e colaboraram para que meus sonhos pudessem se tornar realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por permitir que eu concluísse mais esta etapa da minha vida com saúde e discernimento em meio aos desafios enfrentados.

À minha família, agradeço aos meus pais, Ademir e Jaci, por fornecerem sempre o melhor para mim. O apoio incondicional de vocês têm sido fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Agradeço a minha irmã, Fernanda, pelo acolhimento que sempre me proporcionou, especialmente em momentos de fragilidade.

Aos meus amigos, por trazerem leveza em momentos de exaustão e por compartilharem alegrias ao longo desta jornada.

Ao Programa de Atividade Física Adaptada – PROAFA, por me abrir novos horizontes em relação à prática esportiva para pessoas com deficiência.

Ao Centro de Referência Paralímpico Brasileiro – CRPB, por fazer parte da minha construção enquanto ser humano e enquanto profissional.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal – GEPPECC, pela trajetória de encontros e debates que proporcionaram reflexões essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Profa. Dra. Michele Pereira de Souza da Fonseca e à Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, por aceitarem compor a banca. As contribuições de vocês foram fundamentais para o enriquecimento desta dissertação.

À Profa. Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli, por me guiar com humanidade, paciência e sabedoria. Agradeço profundamente pela confiança e acolhimento que sempre me foram proporcionados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo financiamento deste trabalho.

BREVES, Juliana Dias. **ESTRATÉGIAS DE ENSINO PAUTADAS NA DEFECTOLOGIA: INICIAÇÃO AO PARABADMINTON**. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Telma Adriana Pacífico Martineli. Maringá, 2024.

RESUMO

Nas discussões sobre a Defectologia estabelecidas por Vigotski, o autor se propôs a estudar as características da pessoa com deficiência, seu processo de desenvolvimento, bem como as possibilidades de desenvolver estratégias pedagógicas para essas pessoas. Nesse cenário, é importante pensar a deficiência na perspectiva histórico-cultural, em que a criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece e nas mediações realizadas. Ao conceber o parabadminton como produção das relações sociais e potencial transformador do desenvolvimento, elaboramos a questão norteadora dessa pesquisa: de que forma a compreensão relativa à Defectologia pode subsidiar o ensino do parabadminton favorecendo a apropriação dos conhecimentos sobre o jogo esportivo pelas crianças e adolescentes com deficiência, com vistas ao seu desenvolvimento? O presente estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições do ensino do parabadminton para o desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência, a partir dos pressupostos da Defectologia de Vigotski e; como objetivos específicos: contextualizar historicamente a deficiência e seus aspectos sociais; discorrer sobre a Defectologia na Teoria Histórico-Cultural e seus principais fundamentos; desenvolver um experimento pedagógico das habilidades básicas do parabadminton com os alunos do Centro de Referência Paralímpico de Maringá-PR pautado na Defectologia e; analisar o processo de aprendizagem dos participantes da pesquisa, a fim de verificar se ocorreram mudanças no desenvolvimento dos alunos após o experimento. Em termos metodológicos, foi realizado o experimento didático a partir de estratégias de ensino pautadas na Defectologia, que buscou promover o desenvolvimento de habilidades básicas da modalidade: *clear* no *forehand*, saque no *backhand* e deslocamento *chassé*. Essa intervenção foi realizada em 12 aulas e envolveu a participação de 8 alunos da turma de parabadminton do Centro de Referência Paralímpico Brasileiro de Maringá-PR. Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados nesta pesquisa: filmagens, *checklist*, notas de campo e questionário. Ao analisar o desenvolvimento dos alunos após o experimento pedagógico, os resultados indicaram que a utilização das estratégias de ensino pautadas na Defectologia, aliadas a atividades multidisciplinares, proporcionaram o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, refletidas no aprimoramento das habilidades básicas do parabadminton. Conclui-se que a abordagem de ensino baseada na Defectologia, implementada na turma de parabadminton, apresenta potencial para promover avanços na aprendizagem dos alunos, podendo também servir como uma ferramenta relevante para a melhoria do processo de ensino de outros esportes e promover o desenvolvimento humano das pessoas com deficiência. **Palavras-chave:** Parabadminton; Teoria Histórico-Cultural; Desenvolvimento.

BREVES, Juliana Dias. **TEACHING STRATEGIES BASED ON DEFECTOLOGY: INTRODUCTION TO PARA BADMINTON.** 139 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Telma Adriana Pacifico Martineli. Maringá, 2024.

ABSTRACT

In the discussions on Defectology established by Vygotsky, the author proposed to study the characteristics of people with disabilities, their development process, as well as the possibilities of developing pedagogical strategies for these people. In this scenario, it is important to think about disability from the historical-cultural perspective, in which the child develops through social experience, the interactions it establishes and the mediations carried out. When conceiving para badminton as a production of social relations and the transformative potential of development, we elaborated the guiding question of this research: in which way the understanding related to Defectology can subsidize the teaching of para badminton, favoring the appropriation of knowledge about sports games by children and adolescents with disabilities, with a view to their development? The present study had as its general objective to analyze the contributions of para badminton teaching to the development of children and adolescents with disabilities, based on the assumptions of Vygotsky's Defectology and; as specific objectives: to historically contextualize disability and its social aspects; to discuss Defectology in Historical-Cultural Theory and its main foundations; to develop a pedagogical experiment of the basic skills of para badminton with the students of the Paralympic Reference Center of Maringá-PR based on Defectology and; to analyze the learning process of the research participants in order to verify if there were changes in the development of the students after the experiment. In methodological terms, the didactic experiment was carried out through teaching strategies based on Defectology, which sought to promote the development of basic skills of the modality: forehand clear, backhand serve and *chassé*. This intervention was carried out during 12 classes and involved 8 students from the para badminton group of the Brazilian Paralympic Reference Center of Maringá-PR. The following instruments were used for data collection in this research: filming, checklist, field notes and questionnaire. When analyzing the development of students after the pedagogical experiment, the results indicated that the use of teaching strategies based on Defectology, combined with multidisciplinary activities, provided the development of higher psychological functions, reflected in the improvement of basic para badminton skills. It is concluded that the Defectology-based teaching approach, implemented in the para badminton group, has the potential to promote advances in student learning, and can also be a relevant tool for improving the teaching process of other sports and promoting the human development of people with disabilities.

Keywords: Para badminton; Historical-Cultural Theory; Development.

LISTA DE FIGURAS E FOTOGRAFIAS

FIGURAS

Figura 1. Linha do tempo dos períodos da história.....	22
Figura 2. Placa de calcário representando um homem com deficiência física e sua família fazendo oferenda à deusa <i>Astarte</i>	23
Figura 3. Linha do tempo da terminologia utilizada para se referir às pessoas que possuem deficiência.....	34
Figura 4. Peteca de <i>nylon</i>	62
Figura 5. Peteca de pena.....	62
Figura 6. Raquete de badminton.....	63
Figura 7. Quadra de badminton.....	63
Figura 8. Trajetória dos principais golpes do badminton.....	65

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1. Jogos em duplas.....	90
Fotografia 2. Empunhadura de <i>forehand</i>	91
Fotografia 3. Guerra de petecas.....	92
Fotografia 4. Golpe na peteca suspensa no ar.....	94
Fotografia 5. Empunhadura de <i>backhand</i>	95
Fotografia 6. Movimento de saque no <i>backhand</i> utilizando a bola.....	96
Fotografia 7. Saque na área demarcada.....	97
Fotografia 8. Estrutura da atividade de golpear.....	99
Fotografia 9. Circuito de exercícios.....	100
Fotografia 10. Deslocamento <i>chassé</i>	101
Fotografia 11. Atividade de lateralidade.....	102
Fotografia 12. Finalização do experimento pedagógico.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Substituição da terminologia utilizada para se referir à pessoa com deficiência.....	36
Quadro 2. Principais golpes do badminton.....	65
Quadro 3. Classes funcionais, descrição e deficiências elegíveis.....	67
Quadro 4. Descrição técnica do <i>clear</i> no <i>forehand</i>	77
Quadro 5. <i>Checklist</i> do <i>clear</i> no <i>forehand</i>	78
Quadro 6. Descrição técnica do saque no <i>backhand</i>	78
Quadro 7. <i>Checklist</i> do saque no <i>backhand</i>	79
Quadro 8. Descrição técnica do deslocamento <i>chassé</i>	79
Quadro 9. <i>Checklist</i> do deslocamento <i>chassé</i>	80
Quadro 10. Participantes da pesquisa.....	82
Quadro 11. Planejamento das aulas do experimento pedagógico.....	86
Quadro 12. Formato geral das aulas.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resultados da análise do <i>checklist</i> referente às habilidades básicas do parabadminton antes e após o experimento pedagógico.....	104
Tabela 2. Análise da aprendizagem do <i>clear</i> no <i>forehand</i>	111
Tabela 3. Análise da aprendizagem do saque no <i>backhand</i>	114
Tabela 4. Análise da aprendizagem do deslocamento <i>chassé</i>	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BBC** – British Broadcasting Corporation
- BFP** – Federação Paranaense de Badminton
- BWF** – Federação Mundial de Badminton
- CBBd** – Confederação Brasileira de Badminton
- CETEFE** – Centro de Treinamento de Educação Física Especial
- CIPTEA** – Carteira de Identificação da Pessoa com TEA
- COPEP** – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
- CPB** – Comitê Paralímpico Brasileiro
- CRPB** – Centro de referência Paralímpico Brasileiro
- DEF** – Departamento de Educação Física
- GEPPECC** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal
- IBAD** – Associação Internacional de Badminton para os Deficientes
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PBWF** – Federação Mundial de Para-Badminton
- PNE** – Pessoa com Necessidades Especiais
- PROAFA** – Programa de Atividade Física Adaptada
- SI** – Classe funcional para pessoas com deficiência intelectual
- SL3 e SL4** – Classe funcional para não usuários de cadeira de rodas
- SU5** – Classe funcional para não usuários de cadeira de rodas
- TALE** – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TEA** – Transtorno do Espectro Autista
- UEM** – Universidade Estadual de Maringá
- WH1 e WH2** – Classe funcional para usuários de cadeira de rodas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 O PERCURSO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE.....	22
2.1 Antiguidade.....	22
2.2 Idade Média.....	26
2.3 Idade Moderna.....	28
2.4 Idade Contemporânea.....	29
2.5 Evolução da terminologia para pessoas com deficiência nas últimas décadas.....	34
2.6 Características gerais das deficiências.....	37
2.6.1 Deficiência Física.....	37
2.6.2 Deficiência Auditiva.....	38
2.6.3 Deficiência Visual.....	39
2.6.4 Deficiência Intelectual.....	40
2.6.4.1 Síndrome de Down.....	42
2.6.5 Transtorno do Espectro Autista	43
3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI: BASES DA DEFECTOLOGIA.....	47
3.1 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de ensino e aprendizagem.....	47
3.2 A inserção de Vigotski no escopo da Defectologia.....	49
3.3 O conceito de compensação atrelado ao desenvolvimento da pessoa com deficiência.....	53
3.3.1 Vigotski e Adler: em pauta o conceito da compensação.....	57
4 ASPECTOS DO PARABADMINTON.....	61
4.1 O parabadminton no território brasileiro.....	69
4.2 O esporte como propulsor do desenvolvimento humano.....	70
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	73
5.1 Aspectos éticos da pesquisa.....	73
5.2 Tipo de pesquisa.....	73
5.3 Cenário da pesquisa.....	74
5.4 Coleta e análise de dados.....	76
5.4.1 Instrumentos.....	76

5.5 Critérios de seleção dos participantes.....	81
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	82
6.1 Participantes da pesquisa.....	82
6.2 Planejamento das sessões.....	85
6.3 Apresentação do experimento pedagógico.....	88
6.3.1 Estrutura e síntese das aulas.....	88
6.4 Contribuições do experimento pedagógico.....	104
6.5 Potencial das estratégias de ensino pautadas na Defectologia sobre a aprendizagem das habilidades básicas do parabadminton.....	110
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	122
Anexo A.....	132
Apêndice A.....	137
Apêndice B.....	139

1 INTRODUÇÃO

Este estudo analisa as contribuições do ensino do parabadminton para o desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência, matriculados no Centro de Referência Paralímpico Brasileiro (CRPB) de Maringá-PR, a partir dos pressupostos da Defectologia de Vigotski.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), conduzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), cerca de 18,6 milhões de indivíduos com dois anos ou mais de idade, correspondendo a 8,9% dessa amostra, enfrentavam alguma das formas de dificuldades investigadas (motoras, visuais e cognitivas). Desse grupo, 10,7 milhões eram do sexo feminino, o que equivale a 10% da população feminina no país, enquanto 7,9 milhões eram do sexo masculino, representando aproximadamente 7,7% da população masculina brasileira.

As estatísticas sobre emprego e educação revelam que as pessoas com deficiência ainda enfrentam uma inserção muito inferior no mercado de trabalho e nas instituições educacionais em comparação com o restante da população. Os dados do IBGE (2022) revelam que apenas 26,6% das pessoas com deficiência estavam empregadas, em contraste com 60,7% daquelas sem deficiência. Aproximadamente 55,0% das pessoas com deficiência empregadas trabalhavam informalmente, em comparação com 38,7% das pessoas sem deficiência.

Diante desse contexto, políticas como a Lei nº13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência visa garantir e 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). O Art. 27 assegura o sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais.

Apesar das necessidades e das normativas legais para a educação, a escola apresenta dificuldades e progressos que são recentes na prática educativa de inclusão e isso está relacionado desde questões conceituais até as sociais que imprimem um modo cultural segregador. Sassaki (2006) destaca que, ao longo da trajetória histórica das pessoas com deficiência, diferentes conceitos foram sendo moldados, muitos dos quais contribuíram para a perpetuação do preconceito e da discriminação. Essas concepções, ao normalizarem a segregação e afastamento desses indivíduos do convívio social, resultaram em sua marginalização.

Nota-se que o histórico de dificuldades em relação a inclusão também se configura nas aulas do componente curricular Educação Física. Um estudo realizado por Vitta, Vitta e Monteiro (2010) referente a percepção sobre a inclusão da criança com deficiência, os professores constataram a importância da inclusão para o desenvolvimento amplo do aluno com deficiência, entretanto, também exprimiram a ideia de que a inclusão não é para todos, ao afirmarem que existem deficiências que não podem integrar esse processo. O aspecto mais citado como decisivo na elegibilidade para a inclusão, relaciona-se ao nível de independência que os alunos têm ou podem conquistar.

Provavelmente esses alunos não apresentam condições de participar de um planejamento convencional de Educação Física com os demais alunos sem a necessidade de auxílio especial para serem incluídos nas atividades. Nesse sentido, Canales e Lytle (2013) publicaram o livro “Atividades físicas para jovens com deficiências graves”, com o objetivo de auxiliar professores de Educação Física a ministrarem atividades físicas para alunos com deficiências graves, como paralisia cerebral, espinha bífida e outras questões ortopédicas que restrinjam sua mobilidade.

As atividades propostas no referido livro estão dispostas conforme as habilidades físicas necessárias para a sua realização, assim, o professor pode selecionar as atividades respaldando-se nas habilidades individuais de cada criança ou nas metas acadêmicas ou motoras que aspira alcançar dentro de um programa de educação individualizada para os alunos. A partir da aplicação dessas atividades, espera-se que eles expressem atitudes mais positivas, mais autonomia e confiança e maior disponibilidade para interagir com as pessoas ao seu redor (Canales e Lytle, 2013).

Entretanto, conforme destaca Diniz (2007), a sociedade reprime as diferentes possibilidades e estilos de vida. Não é o indivíduo que precisa fazer o possível e impossível para se adequar, há uma incapacidade social em incorporar a diversidade. Não é a lesão física que traz prejuízos, mas a sociedade que não aceita a pessoa que tem essa lesão. Torna-se fundamental a adesão de maneiras que posicionem o sujeito em uma perspectiva integral, como um indivíduo histórico e não um produto exclusivo de fatores internos, ou biológicos.

Nesse sentido, escolhemos a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2001) como referencial teórico que pode trazer contribuições para as reflexões sobre o desenvolvimento humano. E, além disso, sua pesquisa específica na área da Defectologia torna autêntica as discussões referentes às características dos processos de desenvolvimento de pessoas com deficiência e a elaboração de estratégias pedagógicas para contemplar esse público.

Em sua gênese, a Teoria Histórico-Cultural leva em consideração aspectos relacionados à interação, à linguagem, ao contexto histórico do indivíduo, às particularidades individuais, às vivências, às experiências, aos aspectos biológicos e às condições materiais (Ferreira e Schlickmann, 2022). Por conseguinte, a teoria de aprendizagem de Vigotski¹ acerca da Defectologia, realiza investigações sobre o desenvolvimento do indivíduo com deficiência, com ênfase nas suas relações sociais. A partir dessa teoria, Costa (2006) aponta que a deficiência, defeito ou problema não se configuram propriamente como um bloqueio para o desenvolvimento humano. Esse entrave pode ser associado às mediações estabelecidas, às formas de enxergarmos a deficiência, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o progresso do indivíduo.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, a Educação Física fundamentada na Teoria Histórico-Cultural permite relacionar a brincadeira como recurso ao processo de ensino e aprendizagem do jogo, concebido como uma prática corporal socialmente construída, vinculada às demandas sociais, políticas e econômicas de cada momento histórico. Logo, cabe ao professor

¹ Existem várias formas de escrita do nome desse teórico. Neste trabalho, será utilizada a escrita Vigotski, exceto nos casos de citações e referências, as quais serão redigidas conforme a grafia apresentada no texto original.

selecionar os conhecimentos da cultura corporal que serão ensinados para as crianças, bem como a forma de organizar tais conhecimentos tendo a brincadeira como eixo estruturante das propostas pedagógicas, particularmente na educação infantil (Jerônimo; Frutuoso; Duek, 2019, p. 6).

Existem alguns fundamentos técnicos que são basilares nas diversas formas de jogos esportivos, entre eles podemos citar o deslocamento, o saque, a rebatida e a recepção que são elementos que necessitam de condições específicas de aprendizado para o desenvolvimento das capacidades psicomotoras. De acordo com Silva (2016, p. 8), o badminton é um jogo que envolve o uso de uma peteca e uma raquete, é disputado em um campo com marcações específicas para jogos individuais e em duplas, e tem como objetivo projetar a peteca para o chão do lado adversário com apenas um toque.

Frente ao exposto, o problema de pesquisa foi identificado a partir de duas observações importantes: a necessidade de estratégias de ensino específicas para crianças e adolescentes com deficiência e a relevância do parabadminton, formado a partir da adaptação do badminton convencional, como uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras. Ao combinar essas duas perspectivas, surgiu a necessidade de investigar como o ensino do parabadminton, a partir de estratégias pedagógicas baseadas na Defectologia, pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência no contexto da Educação Física.

Nesse contexto, a questão norteadora dessa pesquisa é: de que forma a compreensão relativa à Defectologia pode subsidiar o ensino do parabadminton favorecendo a apropriação dos conhecimentos sobre o jogo esportivo pelas crianças e adolescentes com deficiência, com vistas ao seu desenvolvimento?

Diante desse questionamento, a pesquisa tem como objetivo geral: analisar as contribuições do ensino do parabadminton para o desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência, a partir dos pressupostos da Defectologia de Vigotski.

Para tanto, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Contextualizar historicamente a deficiência e seus aspectos sociais;
- Discorrer sobre a Defectologia na Teoria Histórico-Cultural e seus principais fundamentos;

- Desenvolver um experimento pedagógico das habilidades básicas do parabadminton com os alunos do CRPB de Maringá-PR pautado na Defectologia;
- Analisar o processo de aprendizagem dos participantes da pesquisa, a fim de verificar se ocorreram mudanças no desenvolvimento dos alunos após o experimento.

O interesse por esse tema de estudo ocorreu durante a minha trajetória acadêmica. No ano de 2021, concluí o curso de Licenciatura em Educação Física, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Essa escolha de profissão ocorreu devido ao amor pelo esporte, especialmente ao badminton, mas o destino me presenteou com um campo jamais imaginado: a educação para pessoas com deficiência.

Durante a graduação, tive a oportunidade de vivenciar diversos eixos desta grande área de conhecimento. Nesse caminho, incorporei a equipe do Programa de Atividade Física Adaptada (PROAFA), um projeto de extensão universitária do Departamento de Educação Física (DEF), que incentiva a inclusão e a valorização social da pessoa com deficiência por meio do esporte. Ainda, atuo como professora de parabadminton no CRPB de Maringá, um projeto criado pelo Comitê Paralímpico Brasileiro com o objetivo de fomentar a prática paradesportiva para crianças e adolescentes com deficiência.

Na reta final da graduação em Educação Física, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC). Com a minha inserção em pesquisas relacionadas a deficiência, surgiram algumas inquietações: Como deve ser o ensino do esporte para pessoas com deficiência? Devemos restringir algumas habilidades do badminton em que os alunos sem deficiência têm acesso?

Em esportes de raquete, são indispensáveis habilidades que englobam todas as variações de deslocamentos (locomotoras); equilíbrio estático e dinâmico no contato com a “bola” (estabilizadoras) e habilidades que garantam a característica mais visível do esporte, a rebatida (manipuladoras) (BALBINOTTI et al., 2009). Ou seja, para que os alunos compreendam a modalidade de forma que desenvolvam as suas capacidades, é essencial o ensino da modalidade de modo integral.

Assim, torna-se necessário a elaboração de estratégias de ensino, para que os alunos com deficiência tenham acesso à aprendizagem das mesmas habilidades que os alunos sem deficiência têm acesso. Portanto, como professora de parabadminton, graduada em Educação Física e aspirante da Teoria Histórico-Cultural, optei por desenvolver um estudo que abordasse estratégias de ensino do parabadminton para crianças com deficiência, pautadas na Defectologia.

No âmbito pedagógico, estudos de Barros, Silva e Costa (2015) constataram inúmeras dificuldades encontradas pelos professores no processo de inclusão escolar, como o número elevado de alunos nas classes comuns e a falta de acessibilidade na escola. Entretanto, foi perceptível, também que os mesmos não assumem sua ação prática e necessária nesse processo. Frente ao cenário da Educação Física escolar que dispensa os alunos com deficiência da prática regular nas aulas de Educação Física, o presente estudo dá ênfase às suas possibilidades de ensino.

Um estudo realizado por Silva e Amaral (2021) aproxima-se da proposta da nossa investigação, a medida em que trata-se das contribuições da Defectologia e da Teoria Histórico-Cultural no ensino de química para indivíduos com deficiência visual. Pesquisas como essa necessitam ser realizadas em outros lócus, como por exemplo, na área da Educação Física, visto que essa está relacionada diretamente com o desenvolvimento das capacidades psíquicas. A proposta desta pesquisa enquadra-se dentro da lacuna encontrada e revela-se, portanto, de caráter inovador, na medida em que envolve a elaboração de estratégias de ensino - especificamente baseadas na Defectologia de Vigotski – para a aprendizagem do parabadminton pelas crianças com deficiência.

Além de benefícios para os praticantes, esperamos que a implementação desta pesquisa tenha impactos mais amplos, influenciando professores de Educação Física a desenvolverem estratégias de ensino para outras modalidades esportivas, a partir do conhecimento gerado sobre a Defectologia no contexto esportivo.

Desse modo, essa pesquisa não só aspira informar práticas baseadas em evidências, mas também a orientar profissionais e decisores na promoção de um ambiente esportivo mais acessível e inclusivo para todos.

Em termos de organização, o trabalho foi estruturado em oito seções, sendo a primeira seção referente à introdução. Na segunda seção, contextualizamos o percurso histórico da pessoa com deficiência na sociedade, desde a Antiguidade, até a Idade Contemporânea, abordando as crenças e os princípios que, ao longo do tempo, atribuíram diferentes perspectivas acerca do tema. Ainda, foram apresentadas as características gerais das deficiências física, auditiva, visual, intelectual, e Transtorno do Espectro Autista.

Na terceira seção, discorremos sobre as pesquisas referentes à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, abrangendo suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na Defectologia. Buscamos construir uma base teórica e metodológica para pensarmos o processo de ensino da criança com deficiência que ainda merece ser explorado na contemporaneidade;

Na quarta seção, apresentamos os aspectos sociais e técnicos do parabadminton, abrangendo seu processo histórico, materiais, regras, classificação funcional. Ao explorar esse esporte, também evidenciamos suas contribuições enquanto atividade transformadora no cenário do desenvolvimento humano.

Na quinta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos acerca do experimento pedagógico desenvolvido neste estudo, em que abordamos os aspectos éticos, tipo de pesquisa, cenário da pesquisa, coleta e análise de dados e critério de seleção dos participantes.

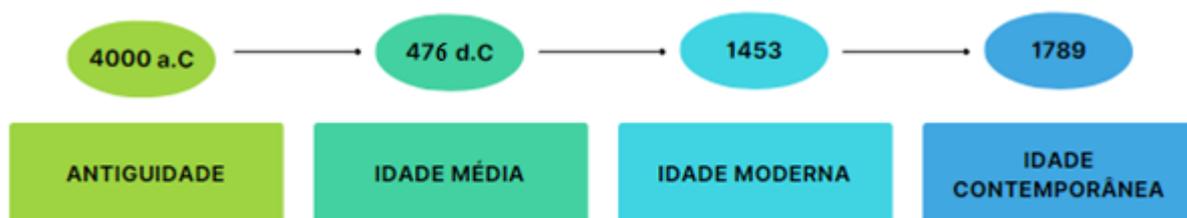
Na sexta seção, discorremos sobre os resultados e discussão, dando destaque à caracterização dos participantes da pesquisa, planejamento das sessões, apresentação do experimento pedagógico e análise das suas contribuições sobre o desenvolvimento dos alunos, articulando-as com as estratégias de ensino pautadas na Defectologia.

Por fim, na sétima seção, apresentamos as considerações finais deste trabalho, ao evidenciar as nossas contribuições para o desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência, a partir dos fundamentos da Defectologia.

2 O PERCURSO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE

A presente seção foi construída com base em uma revisão de literatura com levantamento de referências sobre o tema em livros, periódicos e *e-books*. O objetivo desta seção é apresentar e discutir as concepções de deficiência ao longo da história, desde a Antiguidade, até a Idade Contemporânea, tratando dos valores e crenças que designaram tais perspectivas. A Figura 1 apresenta a linha do tempo dos períodos da história:

Figura 1. Linha do tempo dos períodos da história



Fonte: Elaboração da autora

A evolução cultural ocorrida no decorrer do tempo implicou modificações sociais e, conseqüentemente, a construção de uma nova realidade social, não como algo que se inicia do nada, mas como resultado de um conjunto de ações e acontecimentos que se inter-relacionam e se acrescentam à vida do ser humano (Gaio, 2010).

2.1 Antiguidade

De acordo com Gugel (2010), na Antiguidade Oriental (4.000 a.C. – 500 a.C), compreendendo as civilizações egípcia, mesopotâmica, fenícia e hebraica, vestígios arqueológicos evidenciam que as pessoas com deficiência conviviam em sociedade e exerciam as suas atividades junto com as pessoas que não possuíam deficiência. A placa de calcário apresentada na Figura 2, representa uma pessoa com deficiência física, sua mulher e seu filho realizando uma

oferenda à deusa Astarte, da mitologia Fenícia. Conforme médicos especialistas, a perna direita deformada se refere a poliomielite.

Figura 2. Placa de calcário representando um homem com deficiência física e sua família fazendo oferenda à deusa Astarte



Fonte: Silva (2012, p. 14)

A placa de calcário, ainda que indicasse que alguns povos primitivos conseguiam aceitar e conviver com a diferença, não significava que esses diferentes não recebiam algum tipo de tratamento específico, ainda porque certos primitivos acreditavam que pessoas com deficiência eram seres protegidos por agentes sobrenaturais.

Em contrapartida à pseudo-aceitação do período da Antiguidade Oriental, no período da Antiguidade Clássica (800 a.C. – 476), formada pelas civilizações romana e grega, as pessoas com deficiência eram isentas de qualquer tipo de assistência, eram explicitamente negligenciadas e destinadas ao abandono. Em ambos períodos, observa-se que a conduta da população em relação às pessoas com deficiência era prontamente aceita pela sociedade. Roma, Esparta e Atenas trazem significativas contribuições para o entendimento desse período, denominado por historiadores como período do extermínio, no qual os indivíduos com deficiência foram brutalmente aniquilados (Alves, 2017).

Conforme Bianchetti (1995), o grande foco da população espartana, tendo em vista que se empenhavam à guerra, era a perfeição do corpo (forte e belo). Nesse sentido, em Esparta, os bebês e as pessoas que adquiriam alguma deficiência eram lançados ao mar ou em precipícios, indicando o predomínio da prática eugenista. Dessa forma, antes de ficarem sobre os cuidados dos familiares, as crianças passavam por uma inspeção do Estado para que se verificasse se elas eram sadias e fortes (Silva, 2012). As reflexões de Silva (1987) enriquecem essa compreensão:

Pelas leis vigariantes em Esparta, o pai de qualquer recém-nascido era obrigado a levar o bebê a uma comissão de espartanos anciãos aos quais seria incumbida a responsabilidade de examinar o infante. Se o bebê fosse considerado belo, forte e robusto, era devolvido ao pai até que entre os seis e sete anos o Estado tomasse para si a responsabilidade de educá-lo para a arte de guerrear. Ao contrário, se a criança lhes parecesse franzina e feia, esses anciãos espartanos, em nome do Estado, ficavam com a criança e a seguir a levavam a um abismo denominado "*Apotheta*", que significa "depósitos" para ali ser lançada (Silva, 1987).

É notável que a cultura espartana colocava a perfeição humana no mais alto patamar. Gaio (2010) acrescenta que na sociedade anteriormente não se considerava o ser humano como um cidadão com direitos, mas sim com deveres, incluindo a obrigação de ter um corpo perfeito.

Em Roma, também havia a prática de manter vivos somente os filhos saudáveis e fortes, mas essa escolha era realizada pelo pai, e não pelo Estado, conforme Esparta. De acordo com Silva (2012), os bebês do sexo feminino ou com alguma deficiência eram colocados aos pés do pai, para que ele decidisse se a criança deveria continuar viva ou morrer. De acordo com Menegueli (2017), durante o Império Romano, a prática de permitir que um pai matasse seu filho com deficiência era garantida pela Lei das Doze Tábuas, desde que o pai convocasse cinco vizinhos como testemunhas da condição da criança.

Além de tirar a vida da criança, em Roma, o pai poderia optar por abandoná-la em locais extremamente perigosos. Segundo Yarian e Destro (2018):

As práticas mais comuns eram o afogamento no famoso Rio “Tibre” ou em lugares considerados como sagrados, havendo também, contudo, uma forma de abandono em margens de rios, com a finalidade de serem encontrados e acolhidos por famílias de plebeus (Yarian; Destro, 2018, p. 6).

Ainda segundo o autor, é possível compreender que existiam pessoas capazes de ajudar e acabavam por resgatar estas crianças, cuidando das mesmas. Entretanto, esta prática era muito difícil de acontecer, de modo que muitos acabavam morrendo. Silva (1987), ilustra determinados fatos que aconteciam com as pessoas com deficiência, se sobrevivessem e não fossem adotados pelas famílias de plebeus:

[...] cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas com má formação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordeis; bem como atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes (Silva, 1987).

As pessoas com deficiência que escapavam da morte eram explorados nas cidades por esmoladores, trabalhavam em circos para o entretenimento do público ou em prostíbulos, sendo considerados comerciáveis. Ainda, existia em Roma um mercado especial para compra e venda de homens sem pernas ou braços, de três olhos, gigantes, anões, hermafroditas (Silva, 1987).

Atenas também se organizava de acordo com os moldes eugenistas. Conforme aponta o autor, em Atenas, quando nascia uma criança, o pai realizava uma festa conhecida como ‘*amphidromia*’. Os costumes exigiam que ele tomasse a criança em seus braços, dias após o nascimento, e a levasse solenemente à sala para mostrá-la aos parentes e amigos e para iniciá-la no culto dos deuses. A festa terminava com banquete familiar. Caso não fosse realizada a festa, era sinal de que a criança não sobreviveria. Cobia, então, ao pai o extermínio do próprio filho.

Colaborando com o período do extermínio das pessoas com deficiência, alguns filósofos gregos também expuseram suas ideias. Nesse momento, as ações eugenistas realizadas com o objetivo de fortificar o Estado eram retratadas por Platão (2010) na obra “A República”. Na sua visão da formação de uma república ideal para a Grécia, assim orientava os gregos:

Pegarão então nos filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém (Platão, 2010, p. 155).

A obra "Política" de Aristóteles (2003) concorda com a ideia de Platão, ao defender que deveria haver uma lei para proibir a criação de todas as crianças com deformidades físicas.

Em síntese, o julgamento da deficiência como uma questão que causaria perturbação para a organização da sociedade de forma geral explicava seu extermínio, e esse fato não ocorria por crueldade e perversidade, mas para certificar uma organização social devidamente correta de acordo com princípios que acreditavam naquela época.

2.2 Idade Média

Somente na Idade Média (476 – 1453), determinada pelo fim do Império Romano do Ocidente e a difusão da doutrina cristã, este comportamento começou a mudar. Segundo Alves (2017), a Igreja Católica, com seu domínio no cenário religioso e seu poder econômico, exerceu influência sobre a sociedade, governando-a por meio da ordem eclesiástica.

No período medieval, em muitas culturas europeias, a deficiência era constantemente atrelada a crenças religiosas e espirituais, que a consideravam um castigo dado por Deus. As incapacidades físicas, os sérios problemas mentais e as malformações congênitas eram consideradas, quase sempre, como sinais da ira divina, taxados como castigo de Deus (Garcia, 2010, p. 18).

A concepção de deficiência como punição divina encontra-se exemplificada na obra conhecida como "*Malleus Maleficarum*", publicada em 1482, também denominada "O martelo das bruxas" ou "O martelo das feiticeiras". Junior e Sprovieri (apud Alves, 2017) complementa:

Escrito por dois dominicanos inquisidores, o livro, que podia ser considerado como uma espécie de caça às bruxas, fazia considerações a respeito dos sinais de malformação física ou mental como indicativos de vínculo com o demônio, considerando-os como hereges que deveriam ser lançados na

fogueira da Inquisição para serem libertos da maldição que os afiigia (Junior; Sprovieri, apud Alves, 2017).

A própria Igreja Católica realizava condutas discriminatórias e de perseguição ao rejeitar aqueles que fugiam de um padrão de normalidade, seja pelas características físicas ou por defenderem outras crenças. Segundo Soares (2019), o Tribunal da Santa Inquisição representou o principal instrumento de perseguição religiosa, visto que por meio dele, várias pessoas com deficiência foram queimadas vivas na fogueira por serem consideradas ameaças à doutrina católica.

É importante destacar que a queima pública de pessoas com deficiência naquele período não era considerada uma atitude sádica, no sentido de buscar prazer na dor de outra pessoa. Em vez disso, tais práticas eram justificadas culturalmente e religiosamente como purificação da alma. Por esse motivo, não se encontram escritos da Igreja Católica afirmando ter havido queima de pessoas, mas, sim, purificação das almas pela chama (Bianchetti, 1998, p. 33).

Fonseca (1989) expõe que na Idade Média, a deficiência estava frequentemente associada a crenças sobrenaturais, supersticiosas e até as interpretações demoníacas. Isso ocorreu em grande parte devido à falta de compreensão científica das causas das deficiências e à influência dominante da religião na sociedade medieval. Gaio (2010) complementa ainda que as ações da Igreja impunham limites aos avanços da medicina, concedendo às pessoas com deficiência apenas a intervenção por meio de exorcismos. Conforme afirma Silva (1987):

[...] a crença generalizada nas maldições e nos feitiços, na existência das doenças e das deformidades físicas ou mentais como indícios da ira de Deus, ou como resultado da atuação de maus espíritos e do próprio demônio, sob o comando direto das bruxas, era às vezes levada a extremos. Acreditava-se, por exemplo, que a epilepsia era consequência de uma possessão instantânea por um espírito maligno e o remédio era o exorcismo por ritual ou pela tortura (Silva, 1987).

Disseminava-se a ideia de que um corpo deformado somente poderia abrigar uma mente deformada, contribuindo para a estigmatização e a segregação das pessoas com deficiência.

Segundo Garcia (2010), a posição social das pessoas com deficiência no final do século XV estava intrinsecamente ligada ao contexto mais amplo de pobreza e marginalização que afetava grande parte da população. Nesse cenário mencionado por Lima (2008), as instituições religiosas ofereciam chances para os outros indivíduos alcançarem a salvação, permitindo-lhes realizar o ato generoso da caridade, frequentemente expresso através de esmolas distribuídas após as missas.

Neuman e Argerich (2004) ponderam que o final da Idade Média trouxe mudanças significativas na maneira como a sociedade tratava as pessoas com deficiência. A partir do assistencialismo, essas pessoas não eram mais expressamente abandonadas, passando a ser vistas como indivíduos que necessitam da caridade da sociedade.

2.3 Idade Moderna

A Idade Moderna (1453 – 1789) foi palco de grandes transformações humanísticas. O seu período abrange desde a conquista de Constantinopla pelos Turcos otomanos, até a instauração da Revolução Francesa. Na Europa, a medicina, no que diz respeito a pessoa com deficiência, desenvolve métodos com o intuito de trata-las. Lima (2008) pondera que:

A deficiência agora é vista como sendo uma patologia, passível de tratamento, objetivando sua cura. Entretanto, não é apenas a área dos conhecimentos relacionados a saúde que se desenvolve voltada para a deficiência. O campo dos conhecimentos das ciências exatas também corrobora para tanto (Lima, 2008, p. 386).

Nesse cenário, emerge a possibilidade de melhoria das condições vida da pessoa com deficiência por meio de equipamentos criados pela humanidade. Gugel (2010) relata que, em 1655, na Alemanha, Stephen Farfler, que era relojoeiro e possuía paraplegia, desenvolveu uma das primeiras cadeiras de rodas. Construída em madeira, no formato de triciclo, a cadeira podia ser manuseada pelo próprio usuário, por meio de duas manivelas giratórias.

Soares (2004) destaca que, sendo o corpo humano uma máquina, mas natural, o que o diferenciaria de outras máquinas artificiais, seria o seu grau de

complexidade e a condição humana de construção de artefatos. Assim, denota-se a mudança significativa que ocorreu no decorrer desse período, na qual a diferença, anteriormente associada à feitiçaria e ao pecado, passou a ser relacionada à disfunção do organismo, devido à correlação estabelecida entre o corpo humano e uma máquina.

Por fim, Carmo (1991) destaca dois eventos importantes referentes às políticas sociais nesse período. A elaboração da Lei dos Pobres, em 1601, na Inglaterra, pelo rei Henrique VIII, que estabelecia critérios de justiça social para pobres, idosos e pessoas com deficiência. E a criação, por Francisco I, do *Grand Bureau des Pauvres*, em 1544, na França, conhecido naquele tempo como *Aumône Générale*, que significa esmola geral. Sua implantação auxiliava no financiamento das despesas hospitalares que atendiam os pobres e as pessoas com deficiência.

2.4 Idade Contemporânea

A Idade Contemporânea (1789 até os dias atuais) é marcada pelo início da Revolução Francesa, com a Tomada da Bastilha. Apesar dos avanços obtidos na modernidade, esse período ainda apresentava ações de segregação e confinamento das pessoas com deficiência. Segundo Pessotti (1984), a segregação em espaços institucionais foi considerada a opção mais viável, dado que essa prática não implicava o abandono das pessoas com deficiência, enquanto simultaneamente desviava a responsabilidade do governo e das famílias.

Entre os séculos XVIII e XIX, podemos identificar a fase da institucionalização, que foi marcada pela concepção organicista, cujo pressuposto consistia em que a deficiência mental era hereditária com evidências de degenerescência da espécie (Miranda, 2008). Nesse cenário, John Locke (1632-1704) foi o precursor de uma teoria do conhecimento que analisou a forma como a mente humana internaliza e significa o mundo exterior. Em sua obra “Ensaio sobre o entendimento humano”, Locke (1999) classifica a mente da criança ao nascer como uma *tábula rasa*, como uma folha de papel em branco, desprovida de ideias, que seria preenchida por impressões adquiridas a partir das experiências e, então, emergiria o entendimento humano.

Conforme Aranha (2001), a relação da sociedade com a pessoa com deficiência passou a se diversificar a partir dessa ideia, caracterizando-se por iniciativas de tratamento médico e de busca de estratégias de ensino. Influenciado pela teoria de John Locke, Jacob Rodrigues Pereira, em 1747, inventou um alfabeto manual para os surdos, com o objetivo de ensiná-los a se comunicar. Tal objetivo inspirou a busca de estratégias para ensinar outras populações, principalmente as pessoas com deficiência intelectual.

No início do século XIX, o médico Jean Marc Itard (1774-1838) realizou as primeiras tentativas de educar uma criança de doze anos de idade, chamado Vitor, mais conhecido como o Selvagem de *Aveyron*. Reconhecido como pioneiro a usar métodos sistematizados para o ensino das pessoas com deficiência, ele estava certo de que a inteligência de seu aluno era educável, a partir de um diagnóstico de idiotia que havia recebido.

Por conseguinte, influenciado por Itard, Edward Seguin (1812-1880) idealizou o método fisiológico de treinamento, que buscava o desenvolvimento do cérebro com a ajuda de atividades físicas e sensoriais. Séguin (1846) esclarece, para as pessoas com deficiência, a questão da educação incide simplesmente na possibilidade de regularizar o uso dos sentidos, de multiplicar as noções, de fecundar as ideias, os desejos, as paixões de criaturas que, entregues a si próprias, ficaram sem laços, sem relação com o mundo exterior, ficaram “idiotas”; é uma questão de dinâmica vital.

Na sequência, Maria Montessori (1870-1956) ficou conhecida pela contribuição no desenvolvimento da educação para as crianças com deficiência. A pedagogia montessoriana é pautada na observação do comportamento de crianças em ambientes estruturados e não estruturados. A autora analisou necessidade de um ambiente adequado para que as crianças desfrutem e realmente possam viver e aprender (Röhrs, 2010).

Segundo Rosa (2017), as metodologias desenvolvidas por esses três estudiosos, durante quase todo o século XIX, foram utilizadas para ensinar as pessoas denominadas idiotas que se encontravam em instituições. Todas essas tentativas de educabilidade eram realizadas tendo em vista a cura ou eliminação da deficiência por meio da educação.

Com base nos experimentos expostos, pode-se observar que no século XIX externaram as primeiras preocupações referente à educação da pessoa com

deficiência, com ênfase na deficiência intelectual. Já nas primeiras décadas do século XX, constata-se um regresso ao período clássico de concepção do homem, de mundo e sociedade, em que votou a predominar o ideal de homem perfeito desejado na Antiguidade Clássica (Alves, 2017). Esse regresso teve seu estopim no decurso da segunda guerra mundial (1939 – 1945), a partir do nazismo.

A Alemanha nazista defendeu a concepção eugenista, buscando a melhoria da raça até por meio de medidas de esterilização populacional, nomeadas eufemisticamente de “Programa de Eutanásia”, advinda da operação *Aktion T4* conforme Czech (2018). Para os nazistas, higienistas raciais e médicos, Barcellos (2021) explica que as pessoas com deficiências e doenças não possuíam valor, eram um fardo, pois não eram capazes de trabalhar, não tinham utilidade, e que, influenciados pela obra de Alfred Hoche e Karl Binding, tinham uma vida que não vale a pena ser vivida, sendo assim, o melhor então era remetê-los a uma morte misericordiosa, a eutanásia.

A princípio, a eutanásia é destinada à pacientes com doenças crônicas ou terminais, a fim de proporcionar a essas pessoas uma morte rápida e sem dor, para aliviar sofrimento. Entretanto, é claro que durante o nazismo a *Operação Eutanásia* não era ponderada no alívio do sofrimento ou porque essas pessoas escolheram de fato perder a vida, sendo então, segundo Friedlander (1995) um termo eufemista para um programa clandestino de extermínio. Segundo Barcellos (2021), de 1939 até 1945, entre 5 mil a 10 mil crianças e adolescentes foram assassinados. Um mês depois do seu início foi expandido para adultos, mas de forma mais intensa e sistemática.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, as teorias eugenistas entraram em declínio, alterando-se também a concepção sobre deficiência. Correia (1999) esclarece que:

As duas Guerras originaram um número assustador de estropiados, mutilados e perturbados mentais. As sociedades atingidas obrigam-se a um novo olhar sobre si mesmas, confrontam-se com a necessidade de assumir responsabilidades e empenham-se na procura de respostas possíveis. Assiste-se a uma fase de empenhamento e esperança, espelhada num renascimento humanista cada vez mais evidente e que atinge o seu apogeu nos anos 60 (Correia, 1999, p. 14).

Essa mudança de concepção se deve principalmente à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, que foi criada com vistas à resolução de problemas sociais, incluindo ações de promoção aos direitos individuais e coletivos, respeitando as liberdades fundamentais e os direitos humanos. De acordo com Laraia (2009), o documento que representa um marco na conquista na história dos direitos das pessoas com deficiência é a Declaração dos Direitos de Pessoas Com Deficiência Mental, promulgada pela ONU em 1971.

Foi o documento internacional pioneiro a abordar especialmente questões referentes as garantias das pessoas com deficiência intelectual, reconhecendo o direito aos cuidados médicos, à proteção contra abusos ou exploração e o direito à igualdade. Posteriormente, no ano de 1975, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência.

Adiante, na década de 1990 países como Estados Unidos e Reino Unido deram início a elaboração de leis específicas para pessoas com deficiência, protegendo seus direitos e criando políticas públicas a favor da inclusão. No ano seguinte, o Brasil aprovou a Lei de Cotas (Lei nº 8.213), que estabelece os planos de benefícios da previdência social, além de definir cotas de contratação para pessoas com deficiência nas empresas. Esses acontecimentos contribuíram para a criação do principal documento internacional da história dos direitos das pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgado pela ONU em 2006.

O Brasil também apresentou progressos em relação a criação de leis específicas para as pessoas com deficiência. No ano de 2008 foi fundada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que tem como finalidade promover a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, instruindo os sistemas de ensino para assegurar:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento

educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

O artigo “Conquistas de Pessoas com Deficiência ao longo da história” (TREE, 2023) destaca que apesar do aumento de matrículas de crianças com deficiência no ensino regular, ainda existem barreiras na matrícula, que ocorre quando a escola alega não estar preparada para receber crianças com deficiência, ou até em situações em que a matrícula é negada sem justificativa. Nitidamente, essa questão é reflexo das desigualdades que emergem na sociedade. A educação é o elemento central para as transformações sociais necessárias, portanto, torna-se fundamental abordar o tema da diversidade nesse cenário e pensar de que forma os espaços educativos podem criar lugares que tenham representatividade e sejam inclusivos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência foi instituído em 09 de outubro de 2000 com a titulação de Estatuto do Portador de Necessidades Especiais (Projeto de Lei 3.638/2000), assegurando direitos imprescindíveis desse grupo. Em 2015, foram incluídas outras leis que intencionavam fortalecer as condições de igualdade da pessoa com deficiência, sendo assim, acrescentadas ao Estatuto e vinculadas a Lei 13.146.

Conforme exposto, as pessoas com deficiência garantiram espaço nas últimas décadas com a instituição de legislações e incentivos a inclusão. Contudo, ainda há a um longo caminho a ser percorrido. É fundamental que a sociedade avance nas questões culturais para que se torne de fato inclusiva, designando pessoas com deficiência a partir do seu potencial e quebrando paradigmas inconscientes relacionados as limitações.

Até o momento foi apresentado um panorama histórico retratando a evolução da concepção de deficiência no mundo. A seguir, serão discutidas as questões da deficiência em nosso país.

2.5 Evolução da terminologia para pessoas com deficiência nas últimas décadas

Atualmente, o termo correto a ser utilizado para se referir à uma pessoa que tem deficiência é “pessoa com deficiência”, contudo, a cada período são utilizadas expressões em que os significados são adequados com os princípios vigentes na época. Novas terminologias são adotadas na tentativa de se referir, da melhor forma possível, às pessoas que possuem deficiência, além de evitar que essa população seja designada de forma pejorativa. A seguir, demonstraremos a evolução da terminologia utilizada ao longo das últimas décadas:



Fonte: Silva, Keske e Wortmann (2021, p. 8)

Conforme apresenta Silva, Keske e Wortmann (2021), na história do Brasil, a referência a pessoas com deficiência está presente nas leis desde Constituição Federal de 1934, em que eram usados os termos “inválido”, “incapacitado”, “aleijado”, “defeituoso” e “desvalido”. Por conseguinte, em 1937 foi empregado o termo “excepcional”; e, no ano de 1978, foi utilizado, pela primeira vez, o termo “pessoa deficiente”, que se estabeleceu por 10 anos, tendo em vista que, em 1988, foi elegido o termo “portadores de deficiência”; e assim permaneceu até 1993. Já em 1994 sobreveio o termo “pessoa com necessidades especiais” e a sigla (PNE).

De acordo com Gugel (2019), somente após o advento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2009, é que tivemos a mudança para o termo em vigor e direcionado pela ONU, assim dizendo, “pessoa com deficiência”. Sassaki (2003) apresenta os seguintes aspectos como justificativa para a escolha dessa expressão:

1 – Não esconder ou camuflar a deficiência; 2 – Não aceitar o consolo da falsa ideia que todo mundo tem de deficiência; 3 – Mostrar com dignidade a realidade da deficiência; 4 – Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; 5 – Combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como ‘pessoas com capacidades especiais’, ‘pessoas com eficiências diferentes’, ‘pessoas com habilidades diferenciadas’, ‘pessoas deficientes’, ‘pessoas especiais’, ‘é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nós somos imperfeitos’, ‘não se preocupem, agiremos como avestruzes com a cabeça dentro da areia’ (i.é, ‘aceitaremos vocês sem olhar para suas deficiências’); 6 – Defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas; 7 – Identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as ‘restrições de participação’ (dificuldades ou incapacidades causadas pelo ambiente humano e físico contra as pessoas com deficiência) (Sassaki, 2003).

Confira no Quadro 1 como as terminologias ganharam, com o passar do tempo, caráter preconceituoso e pejorativo, sendo aos poucos substituídas:

Quadro 1. Substituição da terminologia utilizada para se referir à pessoa com deficiência

TERMO	DESCRIÇÃO
Inválido, Aleijado, Incapacitado, Defeituoso ou Desvalido	Tais terminologias continham em sua essência o preconceito de que se tratavam de pessoas sem valor, socialmente inúteis e dispensáveis do cotidiano social e produtivo.
Excepcional	O termo "excepcional" não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência intelectual, visto que as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.
Deficiente	A palavra "deficiente" destaca somente uma das diversas características que o indivíduo tem. A pessoa sempre vem antes da deficiência.
Portador de Deficiência	As pessoas com deficiência não portam a deficiência; visto que a mesma não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva).
Pessoa com Necessidades Especiais	O termo "pessoas com necessidades especiais" recebe críticas, pois sendo muito amplo, pode abarcar além da pessoa com deficiência, outras categorias, tais como os idosos, gestante, superdotados, enfim, todos aqueles que necessitam um tratamento diferenciado, podendo suscitar digressões e conflitos desnecessários. Além disso, toda pessoa pode, ainda que temporariamente, apresentar alguma necessidade especial, todavia nem sempre haverá a necessidade da utilização das normas de proteção previstas na legislação vigente.
Pessoa com Deficiência	Demonstra que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação. Ser 'pessoa com deficiência' é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência.

Fonte: Adaptado de Gugel (2006); Sassaki (2003); Laraia (2009); Franco e Schutz (2019)

Nesse sentido, vale destacar que:

Foram notáveis os esforços legislativos para construir uma nomenclatura que pudesse abranger esse seletivo grupo de pessoas. Só que, ao longo desse mesmo período, torna-se perceptível que esses termos ainda persistem, pois basta uma discussão ou mesmo uma "brincadeira" para ouvirem-se termos como "aleijado" ou mesmo "inválido". Outro termo ainda muito presente é o "portador de deficiência" ou mesmo o "portador de necessidades especiais" (PNE), que parecem inofensivos, mas que classificam, excluem e rotulam as pessoas com deficiência. Além deles, segue muito vivo o termo excepcional, inclusive, compondo o nome de uma das mais importantes instituições de

apoio à pessoas com deficiência, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Silva, Keske e Wortmann, 2021).

A busca de informações torna-se necessária para driblar preconceitos e estigmas; e, para mais, a utilização de terminologias passadas traz uma bagagem de preconceitos e ideias capacitistas que as atuais expressões buscam superar. Todavia, é fundamental um interesse público, para que essas alterações alcancem o maior número de pessoas possível.

2.6 Características gerais das deficiências

Na presente subseção são apresentadas as características gerais das deficiências física, auditiva, visual e intelectual, bem como do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em complemento, são discutidos seus impactos no processo de ensino-aprendizagem, com fundamentos a partir dos documentos oficiais e em autores referenciados na área.

2.6.1 Deficiência Física

De acordo com o Decreto nº 5.296/2004, a deficiência física envolve a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, ocasionando implicações na função física, com exceção as configurações estéticas e as que não causam dificuldades para o desenvolvimento de tarefas cotidianas. Os tipos de deficiência física mais comuns são: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação, paralisia cerebral e ostomia.

Frente à essa gama de deficiências, segundo Gussi (2016), é necessário conhecer a origem da deficiência daquele aluno, suas peculiaridades, alterações musculoesqueléticas, limitações e respostas motoras e sensoriais para que as estratégias pedagógicas possam proporcionar o atendimento educacional especializado. Dessa forma, é fundamental que o professor faça uma análise geral das características sociais, culturais, familiares e pessoais da criança com deficiência.

Orientação, formação e visualização são muito importantes, contudo, também é necessário fornecer experiências que criem conexões nas relações humanas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. A acessibilidade arquitetônica é um aspecto que implica diretamente na participação ativa das crianças com deficiência física nas aulas. Portanto, prestar atenção no ambiente físico e respeitar as características particulares das crianças com deficiência é essencial para a elaboração de recursos adaptados e estratégias pedagógicas que permitam a inclusão das mesmas.

2.6.2 Deficiência Auditiva

Conforme o Decreto nº 5.296/2004, a deficiência auditiva é a perda bilateral da audição, parcial ou total, de quarenta e um decibéis ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz. A audiometria é o exame feito por um fonoaudiólogo ou médico, com a finalidade de determinar o grau de perda auditiva do paciente. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2022), a criança é considerada surda quando não ouve os sons sequer a partir do auxílio de amplificadores.

No âmbito educacional, a primeira questão a ser determinada é quais habilidades e aptidões o aluno traz consigo para poder organizar estratégias pedagógicas em função das suas capacidades, pois dessa maneira é possível alcançar melhores resultados no processo de aquisição do conhecimento. Ademais, ao reforçar as habilidades que se sobressaem, outras questões podem ser superadas com mais facilidade.

Os desafios enfrentados por uma criança com deficiência auditiva no seu processo de aprendizagem são estabelecidos pela ausência de comunicação oral com o professor e os demais colegas. É necessário analisar se a criança consegue cumprir as atividades e internalizar os conteúdos propostos, sem considerar apenas as características intelectuais, mas as sócio-afetivas.

2.6.3 Deficiência Visual

Em conformidade com o Decreto nº 5.296/2004, a deficiência visual pode ser classificada em:

[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Brasil, 2004).

Em suma, a deficiência visual é a perda parcial ou total da visão. Os indivíduos com vista parcial se referem aquelas pessoas que continuam com baixa visão mesmo depois de recorrer a correções ópticas, ambientais e técnicas. Para determinar o grau da deficiência, utiliza-se valores quantitativos de acuidade visual, definida por Barraga (1985) como a capacidade que a pessoa detém para discernir objetos a uma distância específica.

Pensando no desenvolvimento de pessoas com deficiência visual, Ulbricht, Vanzin e Quevedo (2014) afirmam que a cegueira pode ser de três tipos: congênita, ao se evidenciar até um ano de idade, dada a ausência ou pouco referencial visual; precoce, quando manifesta-se entre o 1º e o 3º ano de idade; e adquirida, nas situações em que aparece posteriormente aos três anos de idade, sendo também denominada cegueira tardia ou recente. Nessa última categoria, a pessoa possui uma bagagem visual precedente à cegueira, havendo a representação de um objeto ou de um espaço por semelhança.

A idade de origem da deficiência visual pode ser um agente relevante e crítico no desenvolvimento de conceitos como, por exemplo, a cor. Abang (1980, apud González, 2007) esclarece que uma pessoa com deficiência visual congênita, quando questionado sobre o que enxerga, responde que não enxerga nada, ao mesmo tempo que uma pessoa que adquiriu a deficiência acidentalmente ao longo da vida, responde que vê escuro ao seu redor. Dessa forma, enquanto o primeiro não tem a percepção de que está em meio a escuridão, o segundo tem a lembrança da luz e, conseqüentemente, da escuridão.

Quanto ao desenvolvimento motor, nos primeiros meses após o nascimento, não aparecem diferenças notáveis entre as crianças com e sem deficiência visual. Adiante começam a manifestar desigualdades, tendo em vista que a criança com deficiência não desenvolve a ação de engatinhar tão cedo. Enquanto o bebê sem deficiência visual aprende pela orientação olho-mão, a criança com dificuldades visuais necessita de sons para se conectar com o ambiente, dessa forma, os objetos à sua volta devem ser sonoros e atraentes ao tato para que se estimule a coordenação mão-ouvido. Por conseguinte, essa coordenação será extremamente relevante no desenvolvimento das habilidades sensório-motoras.

2.6.4 Deficiência Intelectual

A deficiência intelectual, é nomeada no Decreto nº 5.296/2004 como deficiência mental, estabelecida pelo funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, como por exemplo: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho.

Para Sassaki (2005), o uso da nomenclatura “deficiência intelectual” se tornou mais apropriada, porque diz respeito exclusivamente ao funcionamento do intelecto e não à mente de modo geral. Essa reestruturação auxilia no combate de equívocos, pois a deficiência intelectual é confundida, em muitos casos, com a doença mental. Essa confusão se delongou por muitos anos, deixando rastros ainda nos dias atuais.

O QI pode ser avaliado por variados testes de inteligência que usam uma sequência de comunicação verbal e não-verbal. Como não é legítimo realizar e validar tais testes antes dos cinco anos de idade, a Portaria nº 21 de 25 de novembro de 2020, do Ministério da Saúde, estabelece que crianças com idade menor a essa que não alcançam os marcos do desenvolvimento neuropsicomotor previstos para a faixa etária são usadas as designações “atraso global do desenvolvimento” ou “atraso do desenvolvimento neuropsicomotor”, que podem indicar a probabilidade de deficiência intelectual futuramente.

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR, 2023), a deficiência intelectual equivale-se ao Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e é categorizada em 4 níveis: leve, moderada, grave e profunda. Tal categorização é estabelecida a partir do funcionamento adaptativo, e não mais somente em valores de QI, tendo em vista que o funcionamento adaptativo abrange a capacidade de comunicação, autocuidado e interação social, indicando assim, o nível de suporte necessário.

Em muitos casos, a deficiência intelectual leve tem seu diagnóstico atrasado ou nem mesmo é diagnosticada, visto que em muitas situações ela se exterioriza não acompanhada de outras manifestações clínicas ou relacionadas a transtornos dismórficos inexpressivos. Ela é reconhecida por alterações de aprendizagem que não são muito críticas. Segundo Schalock *et al.*, (2010), muitas pessoas com esse nível de deficiência intelectual conseguem desenvolver boa autonomia pessoal e independência social.

A deficiência intelectual moderada está relacionada com dificuldades expressivas no processo de aprendizagem. Conforme Pereira (2014), ela se caracteriza pela aquisição de habilidades simples, possibilitando a comunicação social, um determinado grau de auto-suficiência e uma rotina semi-independente. Os parâmetros básicos de escrita e leitura são desenvolvidos lentamente. Relativamente a deficiência intelectual grave, é acompanhada por uma vasta dependência na execução das atividades cotidianas. Ao passo que a deficiência intelectual profunda é definida por uma diminuição ríspida da capacidade de comunicação e de mobilidade (Schalock *et al.*, 2010, p. 12).

Os motivos da deficiência intelectual são diversos e bastante heterogêneos, podendo ser de ordem genética (causas pré-natais), ambiental (exposição a agentes teratogênicos), ou até mesmo da relação entre ambos. Um estudo realizado por Rauch *et al.*, (2006), estimou que 25% dos casos de deficiência intelectual eram de ordem genética, 25% de origem ambiental (adquirida) e 50% de causa desconhecida ou multifatorial.

Conforme a Portaria nº 21 de 25 de novembro de 2020, entre as vantagens atingidas por meio do diagnóstico da deficiência intelectual, especificamente para as pessoas que possuem a deficiência e seus familiares, evidencia-se a determinação do prognóstico e medidas específicas de apoio aos

familiares, oportunizando uma orientação mais adequada sobre expectativas e gerenciamento de cuidado.

2.6.4.1 Síndrome de Down

Conforme a legislação brasileira, as pessoas com Síndrome de Down se enquadram na classificação das pessoas com deficiência intelectual. De acordo com o Movimento Down (2021), a síndrome de Down é uma ocorrência genética que se dá no início da gestação, resultante da presença de três cromossomos 21, ao invés dos dois habituais, em todas ou na maioria das células do corpo. Dessa forma, as pessoas com Síndrome de Down, também chamada de trissomia do cromossomo 21, possuem 47 cromossomos em suas células em vez de 46, como as pessoas que não possui a deficiência.

Como o cromossomo 21 extra se estabelece em todas as células do organismo, ele desempenha uma influência na formação de todas as crianças de forma semelhante. Quanto às características físicas, González *et al.*, (2007) destacaram o seguinte: face um pouco mais achatada; nariz pequeno e largo; olhos puxados com movimentos da íris descontrolados; orelhas e boca pequenas; pescoço curto; pés largos; pele arroxeadada, seca e áspera e; baixa estatura. Além disso, possuem hipotonia generalizada, que provocam movimentos pouco precisos e descoordenados.

Quanto à percepção, o autor afirma que as crianças com Síndrome de Down se sentem mais atraídas pelas ações visuais do que pelas auditivas. Na resolução de problemas relacionadas a manipulação e a visualização, observa-se melhores resultados quando comparado ao verbal, abstrato e auditivo. Além disso, essas crianças possuem uma grande hipotonia, que se reflete em um controle sensório-motor diminuído, mas que pode ser aumentado mediante a estimulação. Em testes de inteligência, as pessoas com a Síndrome apresentaram variações de 20 a 85 de QI, sendo que em torno de 70 a 75% manifestaram QI entre 20 e 50 (Schwartzman, 2003; Rihtman *et al.*, 2010).

A proporção com que se apresentam estas alterações é variável de uma criança para a outra. Ainda que possuam características em comum, cada pessoa com Síndrome de Down é ímpar e possui suas especificidades. O cromossomo 21 é detentor de muitos genes, e cada pessoa com Síndrome de

Down tem uma combinação diferente, fazendo com que cada indivíduo evidencie capacidades diversificadas. Essa questão deve ser levada em consideração para a elaboração de estratégias pedagógicas visando o desenvolvimento de cada um.

No cenário educacional, Troncoso e Floréz (1991) apontam que antigamente não se pensava em educação para crianças com Síndrome de Down. Por conseguinte, essas crianças começaram a frequentar escolas especiais. Somente no final da década de 1970, essas crianças foram integradas no ensino regular. De acordo com Prestes e Tunes (2021), a presença de pessoas com deficiência nos espaços sociais compartilhados é vantajosa para elas e para todos. Além disso, o contato com a pluralidade é a condição fundamental ao desenvolvimento de pessoas com deficiência.

2.6.5 Transtorno do Espectro Autista

De acordo com DSM-5-TR (2023), TEA define-se por déficits contínuos na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista envolve padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

O TEA é classificado conforme os déficits na comunicação social e comportamentos restritivos, evidenciando o grau de dependência e/ou necessidade de suporte, podendo ser considerado: nível 3 (exigindo apoio muito substancial), nível 2 (exigindo apoio substancial) ou nível 1 (exigindo apoio) (DSM-5-TR, 2023). Ainda, o manual especifica que o TEA pode-se apresentar com ou sem comprometimento intelectual concomitante, com ou sem comprometimento da linguagem concomitante, associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental, associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental, com catatonia

Silveira (2015) aponta possíveis manifestações provocadas pelo TEA: resistência a mudanças, gosta de uma vida de rotinas, insiste em determinados movimentos, como, por exemplo, rodopiar e abanar as mãos. As brincadeiras

favoritas envolvem ordenamento e alinhamento de objetos. Além disso, não possuem afinidade com as brincadeiras de faz-de-conta, e quando acontece esse tipo de brincadeira, consiste, por exemplo, a personagens de TV preferidos.

A Portaria do Ministério da Saúde nº 324, de 31 de março de 2016, aprovou o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Comportamento Agressivo para o Transtorno do Espectro do Autismo. Sendo assim, o diagnóstico começou a ser aplicado de maneira clínica e diferencial. Por se referir a um quadro com uma abrangente diversidade de manifestações sintomáticas, o documento afirma ser necessário que uma investigação mais aprofundada seja realizada para a finalização do diagnóstico. Essa investigação inclui o nível de comunicação verbal e não verbal, o grau de habilidades intelectuais, a extensão do campo de interesses, o contexto familiar e educacional e a capacidade para uma vida autônoma (VOLKMAR; KLIN, 2005, p. 48).

A Lei nº 13.997/2020 retrata um fortalecimento na inclusão da pessoa com TEA na sociedade ao criar a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (CIPTEA). Desse modo, garante atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2020).

O termo Autismo deriva da palavra grega “*autós*” e significa “de si mesmo”. Cunha (2012) revela que o termo foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler em 1911, para descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes diagnosticados com esquizofrenia. Nesse período, achava-se que o autismo estava interligado e poderia ser a mesma coisa que psicose e esquizofrenia infantil.

Em 1943, Leo Kanner, um psiquiatra austríaco residente nos Estados Unidos, publicou um artigo intitulado “*Autistic disturbance of affective contact*” (Distúrbios autistas do contato afetivo), com a descrição do comportamento de 11 crianças autistas:

Desde 1938, chamaram-nos a atenção várias crianças cujo quadro difere tanto e tão peculiarmente de qualquer outro tipo conhecido até o momento que cada caso merece – e espero que venha a receber com o tempo – uma consideração detalhada de suas peculiaridades fascinantes (Kanner, 1997, p. 52).

O psiquiatra destacou que as crianças investigadas demonstraram comprometimentos sociais logo após o nascimento. Em alguns dos casos, os primeiros comportamentos foram identificados perto dos 24 meses. Por conseguinte, alguns estudos evidenciaram a falta de contato visual, sorriso e orientação para a face durante as interações sociais com suas mães, desde o início da vida do bebê. Resultados também constataram menor presença do balbúcio ou retorno quando chamados pelo nome, em relação aos bebês de grupos de controle. Entretanto, outras pesquisas não obtiveram êxito em evidenciar esses aspectos nos primeiros meses de vida (Guidetti et al. 2004).

De acordo com Gomes (2009), essas diferenças podem ser explicadas pelos seguintes aspectos:

Os comprometimentos "sociais" podem, de fato, não estar presentes desde o primeiro semestre de vida do bebê, ou, se estão, podem não ter sido reconhecidos por serem demasiadamente sutis e os pais serem inexperientes a respeito do que esperar do desenvolvimento infantil. Além disso, os pais podem não identificar qualquer "anormalidade" no comportamento do filho, pelo sofrimento que isso despertaria. Ao contrário, os pais podem atribuir possíveis estereótipos do filho a uma grande preocupação com organização ou a brincadeiras. Frequentemente, os pais reconhecem comportamentos semelhantes em familiares, afirmando que o filho "puxou" ao avô, etc (Gomes, 2009, p. 25).

A identificação precoce, assim como as terapias comportamentais, educacionais e familiares podem aumentar as chances de ter resultados mais satisfatórios, além de proporcionar um suporte de apoio aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, foi criado em 2007 pela ONU e instituído no Brasil pela Lei 13.652/2018, o Dia Mundial e o Dia Nacional de Conscientização sobre o TEA, celebrados em 2 de abril. A finalidade da data é difundir informações sobre o TEA, incluindo as necessidades e os direitos das pessoas autistas.

Simultaneamente aos debates relacionados aos processos internos inerentes do autismo, encontram-se aquelas direcionadas para a relevância do ambiente no desenvolvimento destas crianças. O homem é um ser social em essência e o seu processo de desenvolvimento corresponde à qualidade das

relações sociais que ele vivência. As interações iniciais com os pais são a base desse processo, mas não se determinam nesse contexto.

Após discutir a trajetória da pessoa com deficiência na sociedade e apresentar suas características, é pertinente explorar os estudos de Vigotski na Teoria Histórico-Cultural, com foco na Defectologia. Esta próxima seção destacará como os pressupostos de Vigotski se entrelaçam com o processo de ensino e aprendizagem referente às deficiências, fornecendo uma perspectiva integrada sobre as relações entre o ambiente, as interações sociais e o desenvolvimento humano.

3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI: BASES DA DEFECTOLOGIA

Esta seção tem como objetivo abordar os aspectos gerais dos estudos de Vigotski na Teoria Histórico-Cultural com ênfase na Defectologia, demonstrando a existência das relações imbricadas entre estas e o desenvolvimento humano. Busca-se trazer informações que sirvam como parâmetros positivos para os desafios que se manifestam aos professores que atuam com os alunos que possuem deficiência.

3.1 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de ensino e aprendizagem

Vigotski destacou-se como referencial teórico no campo do desenvolvimento humano ao enfatizar a compreensão do comportamento humano a partir da explicação sociocultural da atividade. A atualidade dos trabalhos do Vigotski é evidenciada pelo fato de ele ter descoberto as ligações entre os processos socioculturais que ocorrem na sociedade e os processos mentais que ocorrem no indivíduo (Gindis, 1999).

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem é o processo em que o indivíduo se apropria de informações, habilidades, atitudes, valores, entre outros, perante o seu contato com a realidade, o ambiente e as pessoas. Assim dizendo, é um processo que se diferencia das ideias inatistas e do desenvolvimento biológico do organismo, pautado no argumento de que o homem não se desenvolve integralmente sem a interação com os outros seres da sua espécie.

No processo de ensino e aprendizagem, as ideias de Vigotski abordam possibilidades alternativas aos pressupostos influentes de Jean Piaget (1896-1980). Ao longo de décadas, a tese majoritária para a educação infantil foi a teoria de Piaget, na qual o processo de maturação biológica determina a competência cognitiva e a capacidade de aprendizagem da criança: o desenvolvimento (do sujeito) promove a aprendizagem (que está contida no social). Em contrapartida, a teoria de Vigotski estabelece que a capacidade cognitiva e a capacidade de aprendizagem de uma criança são estabelecidas

pelo processo de interação social: a aprendizagem (que está contida no social) promove o desenvolvimento (do sujeito).

De acordo com Gindis (1999), a teoria vigotskiana defende que as crianças alcançam o desenvolvimento efetivo quando obtém a mediação adequada. O processo de mediação está intimamente relacionado aos conceitos das zonas de desenvolvimento real e potencial, discutidas por Vigotski. A zona de desenvolvimento real refere-se às habilidades já alcançadas pela criança e que possibilita que ela resolva problemas sem a necessidade de intervenção externa. E a zona de desenvolvimento potencial, determina a resolução de um problema a partir da mediação, ou seja, compreende aquelas capacidades que ainda estão em processo de consolidação. Ao intervir na zona de desenvolvimento potencial de uma criança, o professor utiliza ferramentas para que ela atinja um novo grau de aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1991), as ferramentas de mediação podem ser físicas ou mentais, em outros termos, instrumentos materiais ou signos. Os signos refletem a realidade concreta dentro de nosso domínio intelectual, expandindo a nossa capacidade de comunicar aquilo que nós compreendemos culturalmente. Por exemplo, a cor verde do semáforo é um signo que representa, no trânsito, o ato de prosseguir. Com o auxílio dos signos, o ser humano pode reestruturar sua atividade psicológica e desenvolver as funções psicológicas superiores, tais como a atenção, memória, linguagem, formação de conceitos, emoções e pensamentos.

Os instrumentos materiais, por sua vez, se interpõem fisicamente entre o homem e o mundo, ampliando as possibilidades de interação do ser humano com o ambiente, porém de maneira divergente dos signos. Diferentemente de outras espécies de animais, os seres humanos produzem os instrumentos para a realização de atividades específicas e são capazes de conserva-las ou aprimora-las para uso posterior. Ao produzir e aprimorar instrumentos para o seu trabalho, o ser humano amplia as possibilidades de ação sobre a natureza, transformando-se em um ser sócio-histórico.

Nesse sentido, Leontiev (2004) complementa que o animal não transforma a natureza por meio da sua consciência, ao afirmar que:

[...] a atividade dos animais é biológica e instintiva. Por outras palavras, a atividade do animal não pode exercer-se senão em relação ao objeto de uma necessidade biológica vital ou em relação à estímulos, objetos e suas correlações (de situações), que revestem para o animal o sentido daquilo que está ligado à satisfação de uma determinada necessidade biológica (Leontiev, 2004, p. 66 - 67).

Em outras palavras, as ações realizadas pelos animais são marcadas pela falta de racionalidade, tendo em vista que eles buscam apenas satisfazer os seus instintos biológicos, desprovidos de objetividade com o mundo exterior.

Dessa forma, os instrumentos e os signos se apresentam como elementos basilares no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que podem ser intensificadas a partir da mediação direcionada à transformação do indivíduo biológico em um ser carregado de sentido social e que deve ter o alcance máximo do seu desenvolvimento psíquico, de acordo com os pressupostos estabelecidos pela Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores.

3.2 A inserção de Vigotski no escopo da Defectologia

A palavra Defectologia significa, no sentido literal, “estudo do defeito”. As palavras e expressões Defectologia, *criança defectiva*, entre outras, soam, muitas vezes, estranhas ao falante de língua portuguesa (Prestes e Tunes, 2021). De acordo com as autoras, embora esses termos não sejam utilizados hoje em dia, eles não podem ser meramente adequados para os termos atuais por dois motivos importantes: pelo respeito ao período histórico do autor e pelo fato de que muitas ideias manifestadas por Vigotski se tornariam confusas para o leitor ao realizar essas substituições.

Os pressupostos da Defectologia se concentram em compreender e atender às necessidades de desenvolvimento, educação e inclusão de indivíduos com deficiências cognitivas, físicas, sensoriais. É importante enfatizar que a Defectologia não abrange questões relacionadas a psicopatologia, dificuldades de aprendizagem ou distúrbios emocionais. Conforme Gindis (1986, 1988), as crianças com cérebro e sistemas sensoriais organicamente intactos pertenciam tradicionalmente à educação geral, apesar da ampla gama de problemas educacionais que apresentavam.

Os resultados dos estudos de Vigotski sobre a deficiência formaram o livro “Fundamentos de Defectologia”, Tomo V das Obras Completas. Nesse livro, ele aborda as principais reflexões que buscam entender a deficiência a partir de uma perspectiva qualitativa, em outros termos, compreender a posição do sujeito em sua própria história, cultura e contexto. Cabe ressaltar que essa obra não compreende a um livro escrito de forma contínua pelo autor, mas a um conjunto de diversos artigos sobre a questão da deficiência escritos em períodos distintos da sua trajetória acadêmica.

Vigotski faleceu em Moscou, Rússia, no dia 11 de junho de 1934. Contudo, esse compilado de escritos foi publicado somente em 1983 em seu país, visto que suas ideias foram censuradas durante todo o regime stalinista, de forma que seus artigos ficassem guardados até que houvesse uma abertura para divulgação, que ocorreu somente na década de 1980. No decorrer dos anos, as ideias de Vigotski ganharam reconhecimento internacional, principalmente na área da psicologia do desenvolvimento e da psicologia educacional.

O primeiro país a fazer a tradução do material em Russo para a língua materna foi Cuba, em espanhol, por meio do Ministério da Educação, no ano de 1989. No Brasil, a primeira publicação em português foi feita em 2020 pela Edunioste com 1000 exemplares, a partir do convênio com o Ministério de Educação de Cuba. Posteriormente, a Unioeste e o Setor de Relações Internacionais articularam com o Ministério de Cultura de Cuba para ampliar o convênio, o qual foi firmado no final de 2021, que permite que a universidade faça publicações da obra na forma impressa, em *e-book*, em *pdf*, em libras, entre outros meios eletrônicos.

Quanto ao cenário da produção dos estudos de Vigotski sobre a Defectologia, é necessário entendermos esse pensamento historicamente situado, ou seja, compreender essa obra como produto das condições sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais produzidas ao longo do tempo. O autor realiza suas reflexões sobre o desenvolvimento humano no contexto da Revolução Russa em 1917, a qual tinha como finalidade a construção de uma nova sociedade baseada nos princípios de igualdade, fraternidade, justiça social e liberdade.

Um fator importante que levou Vigotski a se interessar pela Defectologia foi a realidade de diversas crianças que, devido à Revolução Russa, ficaram órfãs e abandonadas, sendo que muitas delas apresentavam algum tipo de deficiência (Silva, 2022). A partir de então, Vigotski se dedicou ao estudo e a compreensão do desenvolvimento psicológico de crianças com deficiência. Ele alegou que o atraso no desenvolvimento dessas crianças não poderia ser atribuído apenas a fatores biológicos, mas principalmente aos resultados das relações externas, concluindo que o sujeito do conhecimento não é exclusivamente passivo e nem exclusivamente ativo, mas, em vez disso, é interativo.

De acordo com os princípios vigotskianos, todas as crianças aprendem de forma única, se configurando em caminhos distintos e interagindo com outras pessoas. Nesse sentido, Vigotski debate a estrutura de ensino que isolava a educação especial da educação geral, segregando a pessoa com deficiência do convívio social mais amplo. A escola especial coloca o aluno dentro de um estreito espaço de coletividade que cria um universo limitado – no qual tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo gira em torno da deficiência corporal e não incorpora o educando à verdadeira vida (Vigotski, 2022). O autor acreditava que as interações entre as crianças com diferentes níveis de desenvolvimento contribuiriam para o crescimento individual de cada um dentro do próprio grupo e, conseqüentemente, refletiria em seu meio social.

Ainda, ele contestava os princípios educacionais hegemônicos fundamentados nas incapacidades biológicas que atravessavam a educação especial e os programas corretivos que carregavam métodos de ensino simplificados e que geravam práticas centradas nas insuficiências físicas, motoras, sensoriais, comportamentais e intelectuais. A sua visão foi inovadora acerca da deficiência, uma vez que contrapôs a perspectiva negativa que destacava a falta provocada pelo defeito, e de forma oposta, deu ênfase ao desenvolvimento individual do sujeito, buscando compreender e identificar os mecanismos compensatórios que as pessoas com deficiência desenvolvem para lidar com os desafios que a deficiência impõe ao desenvolvimento.

Além de analisar as características da pessoa com deficiência e o seu processo de desenvolvimento, as discussões de Vigotski também abordavam as possibilidades de construção de estratégias pedagógicas para essas pessoas.

O documentário “As borboletas de *Zagorsk*” lançado na década de 90 pela *British Broadcasting Corporation (BBC)*, trata de ações pedagógicas desenvolvidas por professoras em uma escola russa com crianças que possuíam deficiência auditiva e visual. De acordo com alguns comentários encontrados no documentário, antes de frequentarem a Escola de *Zagorsk*, muitas crianças eram rotuladas como deficientes mentais, o que resultava em desestruturação significativa para elas.

A tese defendida pelo documentário é de que a linguagem tem o poder e, por meio dela, o aluno sistematiza o seu pensamento e adentra no mundo dos conhecimentos científicos. O depoimento de uma das alunas confirma esse pressuposto:

Lá, em *Zagorsk*, diferente de quando vim para a minha casa, eu aprendi a me comunicar com todos (professores, funcionários); aprendi como compreender as ideias confusas que fazia do mundo naquela época. Eles me ajudaram a viver melhor no mundo, apesar de não ter sido um processo fácil (BBC, 1992).

Assim, o cotidiano dos professores da escola de *Zagorsk* era marcado pela busca de recursos e instrumentos diferenciados para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Os professores procuravam mais do que ensinar uma forma de comunicação, buscavam estratégias para entender como aprendem seus alunos, levando em considerações suas características individuais, a fim de encaminhá-los para um processo formativo e emancipatório.

Meshcheryakov (1979) esclarece que em *Zagorski* eram trabalhados o treinamento sensorial e o desenvolvimento motor. Durante o treinamento sensorial, a criança era encorajada a manusear formas, encaixes, objetos de madeira e plástico, possibilitando o desenvolvimento sensorial da criança e lhe permitindo reconhecer objetos e estabelecer relações com a realidade concreta. Os professores ensinavam as crianças a relacionarem os brinquedos aos objetos reais e saber o que fazer com eles. Quanto ao treinamento do desenvolvimento motor, Meshcheryakov destaca que eram abordadas atividades e habilidades específicas para cada fase do desenvolvimento da criança, visando a autonomia na locomoção e a naturalidade nos movimentos.

Essa abordagem reconhece a singularidade de cada organismo, entendendo que não há barreiras impossíveis de serem superadas, mas sim

caminhos alternativos na dimensão pedagógica. Ao tratar dos múltiplos caminhos para alcançar o desenvolvimento dos processos psíquicos, fica explícito o quanto as condições concretas de vida permitem ocasionar o desenvolvimento ou o seu impedimento, ou seja, o meio social é fonte do desenvolvimento, mas as ausências das condições necessárias podem impedir o processo de aprendizagem. A contrariedade é que maioria das vezes a esfera social e a esfera biológica não se complementam, visto que a sociedade estabelece uma organização que não contempla a diversidade dos modos de se constituir como humano, sendo estruturada especificamente para um padrão de desenvolvimento.

A Defectologia está profundamente conectada à questão da formação integral do sujeito, refletindo sobre uma educação social que viabilize esse aspecto e propicie condições para que a criança com deficiência participe ativamente das relações sociais e das produções humanas. Para que isso aconteça, a ação pedagógica deve promover o envolvimento do aluno na atividade, despertando sua vontade de estar realizando determinada atribuição.

De modo geral, os princípios e os argumentos utilizados pelo Vigotski no livro “Fundamentos de Defectologia”, fornecem uma base teórica valiosíssima para a formulação de práticas sociais, especialmente no que se refere à educação de crianças com deficiência. Sua proposta mediadora é carregada de sentido social e permite que o aluno se reconheça e se sinta pertencente ao processo de realização da atividade.

3.3 O conceito de compensação atrelado ao desenvolvimento da pessoa com deficiência

A compensação é um dos principais conceitos que Vigotski aborda na Defectologia. “O que não me mata, me fortalece” – fórmula essa ideia Stern (1923, p. 145), apontando que da fraqueza emerge a força, das insuficiências, as capacidades. Quando o professor, por meio do processo de ensino, proporciona estímulos às crianças com deficiência, especialmente no cenário da Educação Física, possibilita que elas descubram novas formas de superar os obstáculos em direção a um novo caminho visando o seu desenvolvimento. Nas palavras de Vigotski:

A compensação do defeito é produzida por uma via indireta muito complexa, de caráter social e psicológico em geral; não se trata de o cego ver por meio dos dedos, do tato, mas de formar mecanismos psicológicos que permitam, por essa via, compensar a falta da visão (Vigotski, 2022, p. 22).

Ao declarar que o desenvolvimento humano parte do caráter social e psicológico, assim também Vigotski se referia ao desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Lima (2020) analisa o conceito de compensação de Vigotski e realiza uma comparação do desenvolvimento humano com o curso das águas de um rio. No caso da pessoa com deficiência, haveria um obstáculo no curso desse rio, que seria para Vigotski as barreiras da deficiência. De forma mais clara, as águas seguem um curso, e esse curso seria o desenvolvimento humano, entretanto, para a pessoa com deficiência, o obstáculo impõe uma superação ao curso dessa água, ou seja, ao curso do desenvolvimento. Porém, esse desenvolvimento precisa seguir, e assim como as águas do rio, será traçado um caminho alternativo para poderem continuar o seu curso, que é o que Vigotski nomeia de mecanismos compensatórios.

Nesse sentido, Nakazawa (2022), utilizou a tecnologia para observar como o cérebro de atletas que sofreram amputação se comportam quando estão correndo e os comparou com as pessoas que sofreram amputação, mas não praticam esporte. Foi constatado que para controlar a perna amputada, o cérebro dos esportistas ativa diversas áreas. Nos amputados não-atletas, a ativação cerebral é evidentemente menor. O cientista relata que, no caso dos atletas, é evidente a participação de ambos os lados do cérebro no movimento da perna amputada, enquanto normalmente há apenas um lado envolvido.

Frente aos mecanismos compensatórios, Vigotski (2022) afirma que o sujeito é capaz de desenvolver outras estratégias que permita o seu desenvolvimento. Gindis (1999) complementa:

A eficácia deste mecanismo depende da adequação e oportunidade dos métodos de correção utilizados na educação da criança. O foco da compensação deve ser a intensificação do esclarecimento cultural, o fortalecimento das funções psicológicas superiores, a quantidade e qualidade da comunicação com os adultos e o relacionamento social com um

coletivo (ou seja, um grupo organizado de pares) (Gindis, 1999, p. 338).

Logo, para o professor, que tem o dever de pensar o processo de aprendizagem e considerar os aspectos singulares do desenvolvimento, é algo fundamental para que se possa planejar estratégias responsivas às necessidades desses alunos. Dessa forma, cabe ao professor refletir sobre a trajetória do desenvolvimento, contextualizando o aluno em sua própria história e cultura, tendo em vista como é que no decorrer da sua rotina esse indivíduo vem seguindo o curso do desenvolvimento para os caminhos compensatórios dos seus defeitos.

Em seus estudos, Michiles (2018) relata que a partir dos estímulos proporcionados às crianças com deficiência, especificamente no cenário da Educação Física, elas podem encontrar novos meios de superar os limites de sua deficiência em direção a um caminho singular com vistas ao seu desenvolvimento; em outras palavras, a deficiência pode ser superada pelo processo compensatório e essa superação pode ser efetivada por meio das experiências e relações que a criança estabelece com o meio social, oferecidas e mediadas pelo professor.

Quando analisamos o indivíduo a partir da sua própria história, é possível ter elementos fundamentais para estruturar estratégias pedagógicas que sejam efetivas, mas que também possam ser desafiadoras e desencadeadoras de possibilidades para que esse aluno consiga desenvolver mais mecanismos compensatórios e assim superar essas barreiras que se colocam no seu desenvolvimento em função da deficiência.

As discussões expostas acima nos conduzem a pensar em uma prática social transformadora. No princípio social do desenvolvimento humano, Vygotsky (1995, p. 95) expõe que toda a ideia do desenvolvimento cultural da criança consiste na questão de que, é a sociedade que deve ser considerada em primeiro lugar como fator determinante na conduta do homem, e não a natureza. Ou seja, por tratar-se de um ser fundamentalmente histórico, são justamente as leis históricas que regem o seu desenvolvimento, as que devem figurar em primeiro plano a fim de compreendermos de fato o comportamento especificamente humano (Nascimento, 2004).

Nesse sentido, nas suas discussões sobre deficiência, o Tomo V intensifica e argumenta sobre a relação entre a educação e o desenvolvimento, colocando-a como mediadora dos processos psíquicos e discorrendo sobre como ela provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao vincular o problema do desenvolvimento humano à educação, explora-se o significado das práticas sociais e educacionais transformadoras. Nas palavras de Vygotsky (1995), onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural, ou seja, se há um limite na questão orgânica, não há limites na questão cultural, compreendendo a cultura, nesse contexto, como produção e atividade humana na sua totalidade.

A partir desse princípio, o autor reestrutura o conceito de compensação que estava fortemente presente naquele período e em circulação, a partir de teorias de vertente mística e biológica.

A versão mística da compensação, baseada na teoria do dom, atribuía ao deficiente uma espécie de forças, de origem divina, em que um conhecimento, uma sensibilidade especial compensaria determinada ausência (visão, audição, inteligência...). A outra vertente era biológica, que considerava que a perda de uma função perceptiva seria compensada naturalmente com o funcionamento de outros órgãos. Fundada na ideia de uma pré-disposição orgânica contida no organismo, essa concepção se concentrava no plano sensorial, identificando os limites e impedimentos que a deficiência impunha, na busca pela causa que caracterizava o defeito. A análise do desenvolvimento humano era reduzida àquilo que era mensurável, o que conduzia a uma ideia de insuficiência das capacidades desses indivíduos frente ao déficit orgânico (Dainez e Smolka, 2014).

Nesse entendimento, a teoria de vertente mística é fundamentada no âmbito espiritual, no qual entendia que a compensação da pessoa com deficiência ocorreria a partir de uma sensibilidade de ordem espiritual que a pessoa herdaria. Em outro sentido, a teoria de vertente biológica parte do pressuposto da predisposição do organismo, ou seja, se há limite em determinado órgão, impossibilitando determinada função sensorial, haveria então uma compensação de um outro órgão que compensaria essa função sensorial, e então esse processo levaria a indicação de métodos que

trabalhassem com a substituição dessas funções sensoriais, dando ênfase a dimensão orgânica.

Vigotski contesta essas teorias pelo enfoque naturalista do desenvolvimento ao não considerar o impacto da dimensão social, limitando as possibilidades intrínsecas ao organismo. O autor critica a questão desses debates realizar uma prescrição de caráter religioso, assistencialista, médico e terapêutico à educação das pessoas com deficiência. Além disso, essas vertentes conduzem a uma proposta pedagógica muito criticada pelo autor, que é embasada em treinos com tarefas manuais, repetitivas e descontextualizadas, desprovidas de significados sociais, que não recebem mediação e conseqüentemente não desenvolvem as funções psíquicas, não ocasionando a evolução do pensamento.

Nesse cenário, Vigotski problematiza as perspectivas da educação especial, envolvendo a caridade social e a educação social. A primeira nos conduz a pensar na improdutividade social da pessoa com deficiência, como uma questão de ajuda ao inválido e de proteção social contra o delinquente e o mendigo, conforme as palavras de Vigotski (2022). E a segunda, defendida pelo autor, nos leva a pensar na pessoa com deficiência como indivíduo participe da prática social mais ampla, contribuindo com o processo histórico de transformação da sociedade, parte da lei geral da educação laboral.

Dessa forma, essa última proposta atua no processo de redefinição teórica da compensação e o principal argumento utilizado é que a educação não possui a função de corrigir, adaptar ou promover práticas de caridade, mas sim a criação de processos de ensino que alavanque as formas de pensamento e que oportunize a criação do desenvolvimento cultural da criança, de novas formas de inserção na sociedade e de suporte na vida de relações e produção humana.

3.3.1 Vigotski e Adler: em pauta o conceito da compensação

Os estudos de Vigotski tiveram influência de Alfred Adler (1870-1937), que foi um psicanalista austríaco fundador da psicologia do desenvolvimento individual. Adler sobrevém da Escola de Sigmund Freud (1856-1939) e estuda a psicanálise a partir das bases materialistas histórico-dialéticas que se apropria

ao ter contato com os princípios marxistas. Dessa forma, quando Vigotski entra em contato com os pressupostos de Adler, destaca que a posição social afeta a construção da personalidade do ser humano, contestando outras teorias ao defender que a formação da personalidade era estabelecida pelos aspectos biológicos apresentados pelo organismo.

Embora compartilhem algumas semelhanças, há algumas divergências entre as ideias de Adler e Vigotski. Adler, fundamentado na psicanálise, aborda a natureza subjetiva do ser humano, em outras palavras, a compensação ainda estaria localizada na esfera pessoal, sendo o ser humano responsável por tomar consciência da própria incapacidade e da posição social que ele ocupa, e dessa forma, aconteceria a construção de forças psíquicas para enfrentar os obstáculos e então superar a deficiência. Para Adler, então, a deficiência de órgãos, que conduz à compensação, cria uma particular posição psicológica para a criança, sendo que é por meio dessa posição, e só através dela, que o defeito influi no seu desenvolvimento (Barroco, 2007).

Estamos já em condições de entender por que as crianças, para os quais a Natureza se comporta como uma madrasta, têm a propensão a adotar para a vida e para as pessoas outra atitude e disposição de ânimo que aqueles outros a quem é dado gozar desde o princípio os prazeres da existência. Pode estabelecer-se como princípio que todas as crianças dotadas de órgãos inferiores se vêm envoltos com facilidade em uma luta com a vida que conduza um estrangulamento de seu sentimento de comunidade, chegando a ser homens que se ocupam sempre mais de si mesmos e da impressão em que produzem no ambiente que dos interesses dos demais (Adler, 1947, p. 64).

De modo sintético, a educação das crianças com deficiência poderia ser afetada pela sensação de inferioridade e elas se tornariam crianças 'problemas', visto que interpretam todos os fatos como derrotas, e se veem constantemente esquecidas e vítimas de injustiças tanto pelo ambiente como pelo homem, conforme discutido por Adler (1957). Em discordância, Vigotski aborda o pressuposto da natureza social do desenvolvimento humano, dando ênfase a questão de como as relações e as condições sociais concretas oportunizam os processos de desenvolvimento e de superação. Assim, destaca:

Pode-se e deve-se não estar de acordo com Adler quando ele atribui ao processo de compensação uma importância universal em qualquer desenvolvimento psíquico; porém, ao que parece, na atualidade, não há nenhum defectólogo que negue a importância de primeira ordem da reação da personalidade diante do defeito e os processos de compensação no desenvolvimento, quer dizer, o quadro sumamente complexo das influências positivas do defeito, das vias indiretas do desenvolvimento, de seus complexos ziguezagues, do quadro que observamos em cada criança com defeito (Vigotski, 2022, p. 36).

Para Vigotski (2022), é importante destacar que paralelo ao defeito orgânico, são dadas as forças, as tendências e os desejos de vencê-lo ou equilibrá-lo. O autor enfatiza que os desejos e motivações da criança com deficiência desempenham um papel crucial em seu desenvolvimento. Ainda complementa que esses desejos podem ser uma força motriz poderosa que auxilia a criança a desenvolver seus mecanismos compensatórios.

Contudo, seria um equívoco pensar que o processo da compensação sempre se finda com eficácia. Vigotski (2022) justifica que:

Como qualquer processo de vencimento e de luta, a compensação pode ter também dois resultados: a vitória ou a derrota, entre as quais se dispõem todos os graus possíveis de trânsito de um polo a outro. O resultado depende de muitas causas, mas, fundamentalmente, do fundo de compensação (Vigotski, 2022, p. 38).

Contudo, independente do resultado obtido no processo de compensação, o desenvolvimento complicado pela deficiência integra um processo criador, tanto orgânico quanto psicológico, de construção e aprofundamento da personalidade da criança. O desenvolvimento de uma criança com deficiência se constitui em um processo dinâmico e contínuo que contribui para a formação de sua identidade e personalidade.

Ao término desta seção, que teve início com a discussão da Teoria Histórico-Cultural a partir das suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, seguimos com a exploração das bases da Defectologia, destacando a inserção de Vigotski nessa área e enfatizando o conceito de compensação. Pretendemos apresentar, também, os aspectos técnicos e

históricos do parabadminton, destacando sua contribuição para o desenvolvimento humano, enquanto produto das relações sociais e manifestação da cultura corporal.

4 ASPECTOS DO PARABADMINTON

A origem do badminton é bastante antiga e possui várias versões, entretanto, a mais admitida é que o badminton advém da *poona*, que originou-se na Índia em meados do século XIX (Giffoni, 2014). De acordo com Duarte (2004), oficiais ingleses a serviço nesse país, se interessaram pela modalidade e a levaram para a Europa. A princípio, utilizava-se raquetes de tênis e rolhas das garrafas de champanhe com penas de ganso incrustadas, que na época, era pertinentemente chamada de bola.

O *poona* passou a se chamar badminton quando, na década de 1870, uma variante do esporte foi jogada no salão de moradia que se chamava Badminton House, pertencente ao Duque de Beaufort's, na Inglaterra. Dessa forma, as regras do esporte foram alteradas pelos ingleses.

Como faz referência Nogueira (2005), em 1934 o badminton foi consolidado com a fundação da Federação Internacional de Badminton, composta por nove membros: Canadá, Dinamarca, Escócia, França, Holanda, Inglaterra, Nova Zelândia e País de Gales. Nos próximos anos, mais países se tornaram membros, principalmente após estreiar nas Olimpíadas em Barcelona, em 1992. A partir de então, o badminton passou a ser reconhecido mundialmente como esporte olímpico. Foram oito dias de competição e cerca de um bilhão e cem milhões de pessoas que assistiram sua exibição pela televisão. Os países asiáticos venceram a maioria dos jogos.

Em 1993 foi criada a Confederação Brasileira de Badminton (CBBd), responsável por organizar eventos desse esporte no Brasil. Sem dúvida, esse momento foi crucial para o aumento da prática do badminton no território nacional. A equipe brasileira começou a participar de campeonatos e a trazer medalhas para o país. Em 2005, havia sete federações existentes nos estados. Atualmente, a Confederação Brasileira possui 22 Federações filiadas. As mesmas são gestoras da promoção e desenvolvimento do badminton na região do seu respectivo Estado (CBBd, 2023).

O objetivo do jogo é rebater a peteca em direção a quadra adversária de forma que o adversário seja incapaz de devolvê-la ou que o leve a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento.

Os principais equipamentos utilizados para a prática do badminton são: peteca, raquete, quadra e rede. Abaixo, destacaremos alguns equipamentos para melhor compreensão da modalidade:

Figura 4. Peteca de nylon



Fonte: CBBd (2015)

Figura 5. Peteca de pena



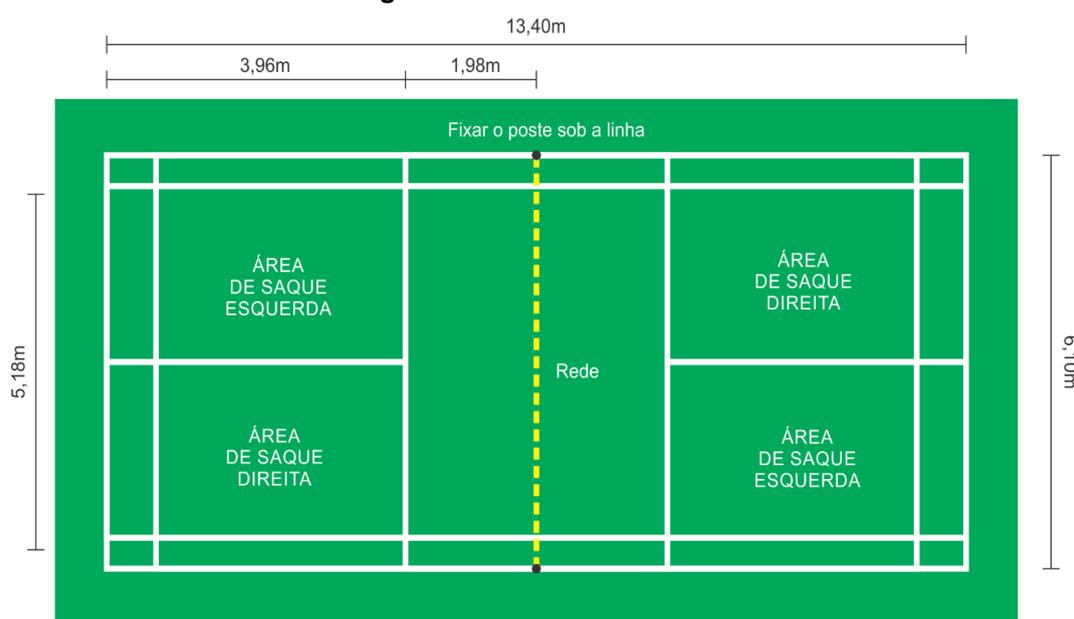
Fonte: CBBd (2015)

De acordo com a CBBd (2015), as petecas de badminton podem ser de nylon (Figura 4) ou de pena (Figura 5), sendo as primeiras mais utilizadas por jogadores amadores, iniciantes e para treinamento. As petecas possuem uma aerodinâmica eficiente, com altura de 9 a 9,8cm e peso entre 4.74 e 5.50 gramas. Apesar de parecerem frágeis, sua velocidade pode ultrapassar 400km/h.

Figura 6. Raquete de badminton

Fonte: CBBd (2015)

Segundo a CBBd (2015), a raquete é o principal equipamento do badminton, sendo composta por várias partes: empunhadura, haste, armação e corda. Seu comprimento é de 67cm e seu peso varia de 85 a 110 gramas, geralmente é feita de grafite, titânio ou aço e as cordas são sintéticas. As cordas proporcionam tensão à raquete e influenciam no estilo de jogo. Para os jogadores que querem ter mais potência, costuma-se colocar uma tensão mais baixa, para os jogadores que buscam mais controle, tende-se a colocar uma tensão mais alta.

Figura 7. Quadra de badmintonFonte: <https://www.ampliarenharia.com.br/badminton-cfzd>

Conforme a CBBd (2015), quadra de 13,40m por 6,10m, dividida por uma rede paralela às linhas de fundo. O ideal é que ele seja jogado em quadra coberta, onde não ocorra interferência de correntes de ar. Ele pode ser jogado individualmente ou em duplas. Os jogos de badminton são disputados em melhor de 3 games, com possui 21 pontos cada e com a obrigatoriedade de vencer por 2 pontos de diferença até os 30 pontos máximos.

Quanto as regras do badminton, o jogo é iniciado por meio de um sorteio realizado pelo árbitro com uma moeda ou com a própria peteca. O vencedor pode escolher entre servir (sacar), receber ou optar por um dos lados da quadra. Antes de iniciar o jogo, os atletas têm direito a dois minutos de aquecimento.

O serviço sempre se inicia na área direita, seguindo a regra de que pontos pares são servidos da área direita e pontos ímpares são servidos da área esquerda. O saque deve ser realizado na diagonal, respeitando os limites da quadra. Assim, o jogador que inicia o serviço do lado direito da sua quadra, deve atingir o lado direito da quadra adversária. O mesmo jogador continua realizando o serviço até perder o ponto, devendo trocar a sua posição na quadra de acordo com a pontuação, conforme supracitado. Ainda, no momento do saque, o jogador deve estar com os pés imóveis no chão e golpear a peteca abaixo da linha da cintura.

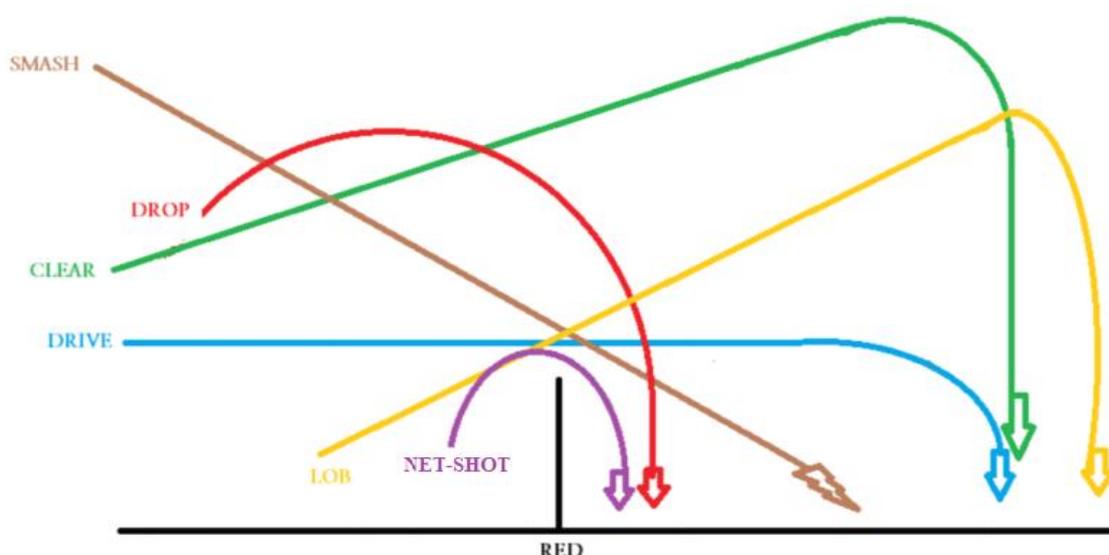
De acordo com a Federação Paranaense de Badminton (2012), os principais fundamentos do badminton são realizados com as empunhaduras de *forehand* e *backhand*, sendo eles: saque, *smash*, *drop*, *clear*, *divre*, *lob* e *net-shot*, conforme exposto no Quadro 2:

Quadro 2. Principais golpes do badminton

FUNDAMENTO	DESCRIÇÃO
Empunhadura <i>forehand</i>	É a pegada na raquete como se o jogador estivesse cumprimentando alguém com um aperto de mão;
Empunhadura <i>backhand</i>	Permite que a mão vire ligeiramente, colocando o dedo contra as costas do punho da raquete.
Saque	É utilizado para iniciar a partida e o rali.
<i>Smash</i>	É o golpe mais ofensivo, e portanto, o mais importante do badminton. É o vencedor de rallies, o climax de vários golpes anteriores.
<i>Drop</i>	Rebatida do fundo da quadra para a frente da quadra do adversário.
<i>Clear</i>	É um golpe alto e profundo, dando mais tempo para o jogador se reposicionar em quadra
<i>Drive</i>	É um golpe ofensivo, mais usado nos jogos de dupla, desferido rapidamente, geralmente das laterais.
<i>Lob</i>	Golpe desferido de baixo para cima usado para devolver a peteca quando esta cai próxima a rede.
<i>Net-shot</i>	É um golpe jogado e devolvido perto da rede.

Fonte: CBBd (2015)

O tipo de golpe realizado é determinado pela trajetória da peteca. Esta, por sua vez, é determinada pela força e direção aplicada no momento da rebatida, podendo ser defensiva ou ofensiva.

Figura 8. Trajetória dos principais golpes do badminton

Fonte: <https://eecoecoo.blogspot.com/2013/01/golpeos-de-badminton.html>

Para Strapasson (2016), o badminton é uma modalidade que pode ser praticada com a finalidade de lazer e/ou competição, abrangendo crianças, jovens ou adultos, homens ou mulheres, com ou sem deficiência. Dessa forma, ainda que o badminton seja um esporte sem contato físico com o adversário, ele estimula a interação social entre os praticantes, seja dentro da quadra ou fora dela.

A Federação Mundial de Badminton (BWF, 2019) constata que badminton para atletas com deficiência foi reconhecido em 1995 com a criação da Associação Internacional de Badminton para os Deficientes (IBAD). Em 2009, o nome da organização foi alterado para Federação Mundial de Para-Badminton (PBWF). Em 2011, foi inteiramente integrada na BWF. Ainda, em 2021 estreou nas Paralimpíadas de Tóquio, sendo reconhecido mundialmente como esporte paralímpico.

De acordo com Strapasson (2016), o parabadminton advém da adaptação do badminton convencional, visto que a sua prática utiliza-se basicamente as mesmas regras, com possíveis adaptações no tamanho da quadra a depender da classificação funcional do jogador. O processo de classificação deve ser realizado por profissionais capacitados (médicos, fisioterapeutas e profissionais da Educação Física). Seu objetivo é definir se um atleta está apto a competir dentro do esporte paralímpico; e agrupar os atletas de forma equivalente conforme sua deficiência para uma competição (CBBd, 2021). A depender da sua deficiência, o atleta será enquadrado em uma das seis classes funcionais existentes no parabadminton, sendo elas:

Quadro 3. Classes funcionais, descrição e deficiências elegíveis

CLASSES FUNCIONAIS	DESCRIÇÃO	DEFICIÊNCIAS ELEGÍVEIS
WH1 <i>Wheelchair</i>	Atletas que jogam em cadeira de rodas e tendem a ter menos força/função de tronco e, portanto, menos estabilidade e equilíbrio.	<ul style="list-style-type: none"> • Lesão da medula espinal (quadriplegia/paraplegia) • Espinha bífida • Amputação • Escoliose • Paralisia cerebral • Apoplexia ou lesão cerebral • Esclerose múltipla • Distrofia muscular
WH2 <i>Wheelchair</i>	Atletas que jogam em cadeira de rodas e podem ter a utilização total do tronco e, possivelmente, alguma força da coxa para proporcionar maior equilíbrio e alcance de movimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Amputação acima do joelho • Deficiência congênita de membros • Paralisia cerebral • Poliomielite • Espinha bífida
SL3 <i>Standing</i>	Atletas que possuem deficiência em um ou ambos membros inferiores e enfrentam dificuldades com o equilíbrio na caminhada e corrida.	<ul style="list-style-type: none"> • Amputação abaixo do joelho • Deficiência congênita de membros • Paralisia cerebral • Poliomielite • Espinha bífida
SL4 <i>Standing</i>	Atletas que podem ter comprometimento em um ou em ambos os membros inferiores, o que será menor que em SL3, e terão comprometimento mínimo no equilíbrio.	<ul style="list-style-type: none"> • Amputação de membro superior (acima ou abaixo do cotovelo) • Deficiência congênita de membros • Paralisia cerebral • Poliomielite • Apoplexia • Lesão do plexo braquial
SU5 <i>Standing</i>	Atletas com comprometimento apenas nos membros superiores. É a categoria física e visualmente mais próxima do badminton sem deficiência.	<ul style="list-style-type: none"> • Acondroplasia • Disfunção do hormônio do crescimento • Osteogênese imperfeita
SH6 <i>Standing</i>	Atletas com baixa estatura.	<ul style="list-style-type: none"> • Deficiência Intelectual • Síndrome de Down
SI* <i>Standing</i> Intelectual	Atletas com deficiência intelectual.	

Fonte: BWF (2019), CBBd (2021)

Nota: (*) Refere-se à classe desenvolvida pela CBBd para atender a atletas com deficiência intelectual, apenas a nível nacional.

De acordo com a CBBd (2021), o termo “*wheelchair*” refere-se à usuários de cadeira de rodas, compreendendo as classes funcionais WH1 e WH2. Já o termo “*standing*” refere-se as pessoas que jogam em pé, podendo fazer uso ou não de próteses, órteses e muletas quando necessário, abrangendo as classes funcionais SL3, SL4, SU5 e SH6. O Regulamento de Classificação Funcional – Parabadminton e Badminton Adaptado, publicado pela CBBd (2020), destaca

que a categoria SI foi desenvolvida pela CBBd para atender atletas com deficiência intelectual a nível nacional, uma vez que essa categoria não está incluída no programa dos Jogos Paralímpicos.

Pensando no badminton para pessoas com deficiência intelectual, há clubes de badminton em todo o mundo que oferecem a prática da modalidade para pessoas com deficiência intelectual, seja como parte das atividades gerais do clube ou de serviços destinados especificamente para essa população. A nível mundial, a *Special Olympics* é a maior organização esportiva para pessoas com deficiência intelectual, na qual o badminton faz parte do desde 1995.

De acordo com a BWF (2019), existem muitas formas de deficiência intelectual e muitas vezes são descritas de diferentes maneiras em diferentes países.

A definição de deficiência intelectual dada pelas Olimpíadas Especiais (*Specials Olympics*) centra-se nas limitações no funcionamento cognitivo e nas habilidades envolvendo comunicação, interação social e autocuidado. Eles enfatizam que isso afetará o desenvolvimento e a taxa de aprendizado das crianças, fazendo referência ao limiar da *American Association of Intellectual and Developmental Disabilities* de um QI de cerca de 70 ou inferior (BWF, 2019).

Indivíduos que possuem Síndrome de Down ou TEA com QI abaixo de 70 se enquadram na categoria SI. Destaca-se que as habilidades de comunicação ao treinar atletas com deficiência intelectual são bastante variadas e a sua qualidade nesta categoria e determinará o sucesso da parceria atleta-treinador (BWF, 2019). Embora não haja classificação funcional no parabadminton para os indivíduos que possuem TEA, os incluímos nesta pesquisa devido suas habilidades motoras, cognitivas e sociais, serem influenciadas pelo transtorno. Ao investigar os efeitos do ensino do parabadminton em crianças com TEA, podemos compreender melhor como essa prática esportiva pode contribuir para o seu desenvolvimento humano.

4.1 O parabadminton no território brasileiro

De acordo com CPB (2018) a prática do badminton por pessoas com deficiência no Brasil teve início em Brasília-DF, com o professor de Educação Física chamado Létisson Samarone Pereira, que assumiu o badminton no Centro de Treinamento de Educação Física Especial (CETEFE) no ano de 2006. Em suas considerações históricas, Strapasson (2016) aponta que simultaneamente a necessidade de competições na modalidade, Létisson verificou as regras oficiais do badminton adaptado no site da IBAD, e assim organizou o 1º Campeonato Oficial de Badminton Adaptado no Brasil, que ocorreu nos dias 27 e 28 de novembro de 2008, em Brasília, contando com jogos entre atletas com e sem deficiência da região, visto que a Federação Brasileira de Badminton não autorizou separá-los.

Adiante, Létisson assume a diretoria técnica do Badminton Adaptado e a partir de então, os atletas com deficiência foram incluídos em todas as competições estaduais, dessa vez, com seus jogos disputados nas regras oficiais do parabadminton. Nos dias 17 e 18 de julho de 2010, o parabadminton foi incluído no Campeonato Nacional de Badminton que ocorreu em Brasília, contando com a participação de 15 atletas com deficiência física. Por conseguinte, a CBBd convida Létisson para o cargo de diretor técnico de parabadminton dentro da confederação, a fim de disseminar o esporte adaptado no território brasileiro.

Em outubro de 2010 foi realizado um campeonato de maior abrangência em Curitiba-PR, o 1º Campeonato Panamericano de Parabadminton, que foi disputado historicamente por atletas do Brasil, Guatemala e Peru. No ano 2011, a equipe do Brasil marca presença inédita no 8º Campeonato Mundial de Parabadminton. Deste modo, os atletas de parabadminton começam a se integrar por meio do esporte, quebrando uma gama de barreiras, adquirindo autonomia, independência e autoconfiança, fundamentais para a vida no meio social.

O desenvolvimento do parabadminton no território brasileiro é solidificado pelas ações das federações paradesportivas. Em 2021, o quadro federativo de parabadminton contava com 48 clubes, envolvendo 201 atletas filiados, sendo 44 do sexo feminino e 157 do sexo masculino, pertencentes a 20 Estados e ao

Distrito Federal: Alagoas – FABd, Amapá – FEBAP, Amazonas – FAMBd, Brasília – FBB, Ceará – FEBACE, Goiás – FEBAG, Maranhão – FEBAMA, Mato Grosso – FMBd, Mato Grosso do Sul – FESBd, Minas Gerais – FDBMG, Paraíba – FEBAPB, Paraná – BFP, Pernambuco – FPBd, Piauí – FEBAPI, Rio de Janeiro – FEBARJ, Rio Grande do Norte – FNBd, Rio Grande do Sul – FGB, Santa Catarina – FCB, São Paulo – FEBASP, Sergipe – FSBd e Tocantins – FTBAD (ENABAD, 2021).

4.2 O esporte como propulsor do desenvolvimento humano

Historicamente, as políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência foram moldadas por perspectivas de caridade, assistencialismo e protecionismo. Entretanto, Caravage e Oliver (2018) afirmam que a partir de 1970, a mobilização dessa população em busca de seus direitos fez com que as políticas evoluíssem significativamente, adotando uma perspectiva focada nos direitos humanos, na necessidade de acesso à educação, trabalho, saúde, acessibilidade, cultura, esporte e lazer, entre outros âmbitos da vida social.

De acordo com o Art. 42 da Lei nº13.146/2015, a pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. A compreensão de que o direito ao esporte deve ser garantido com igualdade de oportunidade e acesso expressa concepções fundamentais de justiça e inclusão. Contudo, a inclusão é o resultado da soma de oportunidades bem-sucedidas que são possibilitadas a qualquer cidadão, e não somente dos Decretos, sem propiciar o real acesso às oportunidades e aos meios para superar os desafios que promovam o seu desenvolvimento (Araújo, 2011).

Todas as pessoas, qualquer que seja sua origem, condição social, gênero, idade ou capacidade, têm o direito de ter uma participação ativa no âmbito esportivo. Todavia, Arakaki et al. (2021) destaca que muitos não acreditam na capacidade da prática de esportes exercida pela pessoa com deficiência, alegando que a mesma causa limitações. Leite (2019) se contrapõe, ao justificar que:

É um erro pensar que, por conta de suas limitações físicas ou intelectuais, as pessoas com deficiências não estão aptas às atividades esportivas, de natureza recreacional ou mesmo de alto rendimento; desde que observadas as regras de segurança e as normas dos esportes, a prática dessas atividades constituem um importante caminho para a sua inclusão (Leite, 2019, p. 250).

Dessa forma, o esporte é tido como uma poderosa ferramenta para a inclusão da pessoa com deficiência e como um grande meio na luta contra o capacitismo (discriminação das pessoas com deficiência). O reconhecimento à diversidade humana é o primeiro passo para a desconstrução do capacitismo em espaços que visam ser inclusivos.

Na visão de Pantano (2008), é fundamental que a diversidade seja entendida como parte da condição humana, isso demonstra que os seres humanos possuem determinações e necessidades específicas que necessitam ser atendidas a fim de viabilizar sua participação na sociedade. É importante pensar a deficiência na perspectiva histórico-cultural, em que a criança se desenvolve pela experiência social, nas interações que estabelece com o ambiente. Desse modo, concebemos o esporte como produção das relações sociais e manifestação da cultura corporal.

Entretanto, algumas metodologias que abordam o ensino dos esportes não correspondem aos princípios da Teoria Histórico-Cultural. Não é suficiente que o professor simplesmente apresente os conteúdos da disciplina e espere que os alunos, sem a mediação entre o conhecimento e suas próprias experiências, sejam capazes de transformá-los em algo novo. Quando a criança joga a partir de uma abordagem tecnicista de ensino dos esportes, não atinge uma compreensão da totalidade do jogo por se apoiar num modelo mecânico e fragmentado (Rigotti, 2018, p. 33).

Observando o cenário do desenvolvimento humano, destaca-se o quão importante são as situações a serem experimentadas pela criança com o intuito de estimular um desenvolvimento pleno e constante. Nesse sentido, o estímulo motor e a resposta motora são pontos expressivos que podem servir como meio para o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Potencial.

Com base nos princípios vigotskianos, Zaporozhets (1997) afirma que a atividade esportiva é a estrutura mais desenvolvida da corporalidade humana,

visto que apresenta graus refinados de ações conscientes e direcionadas em sua organização. Para o autor, essas atividades realizadas conscientemente pelo indivíduo são chamadas de movimentos voluntários. Estes, integram majoritariamente o desenvolvimento da atividade esportiva.

Vale destacar que o desenvolvimento das habilidades motoras não ocorre de modo isolado, visto que compõe um conjunto de atividades culturalmente construídas. Das relações fundamentalmente humanas originam-se objetos sociais que compõem o conteúdo da atividade. Dessa forma, é necessário entender o processo de construção em oposição ao simples resultado final.

Contudo, não estamos assegurando que a apropriação pelos homens dos conteúdos cotidianos, científicos, artísticos, esportivos leva-os aos mesmos níveis qualitativos de desenvolvimento humano. Pelo contrário, cada qual constitui um sistema diferenciado de atividade, com limites e possibilidades, mas que, em unidade, podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades humano-genéricas em direção à formação omnilateral (Ferreira, 2015).

Em uma criança com deficiência, por exemplo, poderíamos perceber a presença de uma dificuldade na coordenação dos movimentos. Porém, há diversos fatores que podem oferecer suporte ao desenvolvendo dessa capacidade. As atividades esportivas se apresentam como fatores auxiliares no alcance de sua independência, possibilitando à criança explorar o mundo externo e criar relações que se constituem como base para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, entendemos que o badminton e o parabadminton são manifestações singulares da atividade esportiva, produtos de relações conscientes e intencionais entre o indivíduo, seu corpo e o mundo externo, que contribuem para o desenvolvimento humano. Essa compreensão fundamenta nossa investigação sobre as contribuições de estratégias de ensino pautadas na Defectologia, implementadas em uma turma de parabadminton. Nessa direção, apontamos na próxima seção, os procedimentos metodológicos percorridos para o desenvolvimento desta pesquisa.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, cuja abordagem é de natureza qualitativa e tem como foco o estudo de caso. Descreveremos o tipo de pesquisa, o cenário da pesquisa, os procedimentos empregados para a coleta e análise de dados, bem como os instrumentos e os critérios de seleção dos participantes.

5.1 Aspectos éticos da pesquisa

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da UEM, em conformidade com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos, sob o número do parecer: 6.328.839 (Anexo A).

Para dar início a nossa investigação, foram apresentados e entregues à coordenadora, aos responsáveis e aos participantes da pesquisa, cópias do projeto de pesquisa, parecer aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UEM, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) direcionado aos responsáveis e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice B) direcionado aos menores.

5.2 Tipo de pesquisa

Em relação à abordagem do problema, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa. De acordo com Silva e Menezes (2001), o foco da pesquisa qualitativa é a interpretação de fenômenos e a atribuição de significados a eles. Esta definição contribui para uma melhor compreensão da subjetividade pretendida pelo desdobramento deste estudo.

Quanto a sua natureza, a pesquisa pode ser classificada como aplicada, pois visa o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possam ser empregadas e replicadas na Educação Física escolar e outros contextos educativos e formativos.

Segundo Silva e Menezes (2001), a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos.

No que se refere aos objetivos, a pesquisa é caracterizada como estudo de caso. Na maioria das vezes, marcado pela necessidade de abordar uma perspectiva pedagógica, o procedimento desse tipo de estudo se apresentou adequado aos objetivos propostos pela pesquisa. O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (Gil, 2017).

5.3 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no CRPB de Maringá. Para conhecermos mais sobre o local da pesquisa e situá-lo no tempo e espaço histórico, apresentaremos aqui o percurso traçado para escolha do referido local como lócus da pesquisa, bem como apresentar sua história, estrutura física e organização.

O Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB) foi fundado em 9 de fevereiro de 1995, em Niterói – RJ, com o intuito de promover o alto rendimento no esporte paralímpico, bem como a inclusão da Pessoa com Deficiência na sociedade. Com o bom desempenho do Brasil em relação ao número de medalhas nas Paralimpíadas que aconteceram do Rio de Janeiro 2016, o esporte paralímpico chamou a atenção da mídia e dos pesquisadores para a área paradesportiva, além do aumento de clubes e atletas praticantes de modalidades paralímpicas. Porém, ainda assim, as estruturas esportivas para iniciação e treinos paralímpicos eram insuficientes (CPB, 2022).

Diante disso, o CPB criou o Projeto: Centro de Referência Paralímpico Brasileiro, em 2019, com o objetivo de ampliar as possibilidades de prática de modalidades paralímpicas para crianças e adolescentes com deficiência em idade escolar (08 a 17 anos). O projeto Centro de Referência tem entre seus objetivos: treinar e oferecer o suporte necessário aos atletas da iniciação até o alto rendimento; capacitar professores de Educação Física para atuar no esporte paralímpico e ainda, promover projetos de pesquisa com a temática do esporte paralímpico, favorecendo o acesso de pessoas com deficiência ao esporte.

Os programas paradesportivos buscam assegurar que as intervenções realizadas com as crianças e adolescentes contribuam para a sua transformação

social ao potencializar o desenvolvimento de aspectos biológicos, psicológicos e sociais dos seus participantes. Dessa forma, torna-se fundamental o desenvolvimento das atividades do CRPB, não apenas para identificar novos talentos, mas também pela possibilidade de inspirar pessoas com deficiência, proporcionando-lhes um senso de pertencimento, esperança e motivação para superar desafios diariamente.

A equipe do CRPB de Maringá, em 2024 é composta pela coordenadora, sete professores, duas estagiárias e um técnico. O projeto atende em média 120 alunos com deficiência física/motora, visual e/ou intelectual nos turnos matutino, vespertino e noturno, distribuídos em sete modalidades: atletismo, basquete em cadeira de rodas, bocha paralímpica, natação paralímpica, parabadminton, parataekwondo e tenis de mesa. Para o ingresso e permanência do aluno no projeto é necessário a apresentação do laudo médico e o preenchimento da ficha de anamnese, que conta com tópicos referente aos dados pessoais e a informações sobre a deficiência da criança, necessárias para o engajamento esportivo com o melhor atendimento possível.

Em termos estruturais, as aulas das modalidades acontecem nos espaços desportivos da UEM: quadra poliesportiva, piscina, tatame, além da pista de atletismo na Vila Olímpica. Como nossa pesquisa centra-se nas aulas de parabadminton que acontecem na quadra polidesportiva, destacaremos aqui algumas características identificadas no local.

A quadra é coberta e relativamente ampla. Não possui arquibancadas e apresenta marcações para a prática de basquete, futsal, handebol, vôlei e badminton. Possui bebedouro, rampa de acesso, banheiros e vestiários acessíveis. Em uma das laterais da quadra, existem três bancos e uma lousa branca. Seu uso é destinado às aulas, eventos e projetos do DEF da UEM. Os materiais disponíveis para a realização das aulas de parabadminton são postes, redes, petecas, raquetes, cones, chapéus-chinêses, arcos e balões que ficam guardados no almoxarifado ao lado da quadra.

Quanto ao planejamento dos professores, são realizados mensalmente de acordo com o calendário do CRPB. Além das atividades paradesportivas, o CRPB de Maringá desenvolve um projeto de acolhimento familiar, que conta com a participação de profissionais e estagiários do curso de psicologia, com o intuito de criar uma rede de apoio e conversa para os pais, crianças e adolescentes do CRPB. O projeto integra três modalidades: roda de conversa para os pais, roda de conversa para as crianças e adolescentes e roda de conexões, para os jovens e os pais simultaneamente.

5.4 Coleta e análise de dados

A coleta de dados envolve um processo preciso de levantamento e estruturação dos dados para análise subsequente. Gil (2017) ressalta que nesse tipo de pesquisa, a coleta de dados é realizada por meio da manipulação de certas condições e a observação dos efeitos produzidos. Durante o processo de investigação, os dados foram sucessivamente colhidos e avaliados, permitindo a realização de adaptações conforme necessário.

Foi desenvolvido um experimento pedagógico das habilidades básicas do parabadminton com os alunos do CRPB de Maringá pautado na Defectologia. Um experimento é uma série de ações que resulta em um conjunto de observações especiais que não seriam possíveis de outra forma. A experimentação é um modo de simplificar as condições sob as quais a observação é feita de modo que um fenômeno possa ser observado mais claramente (Johnston e Pennypacker, 1993).

Posteriormente, foi realizada uma análise dos resultados do experimento pedagógico sobre o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Para isso, foram realizadas duas filmagens registrando a execução das habilidades dos participantes: antes e após a intervenção pedagógica. A comparação dessas filmagens possibilitou a análise do progresso dos alunos decorrente do experimento, permitindo uma avaliação objetiva do desempenho inicial e final dos participantes.

Frente às variadas possibilidades aplicáveis à nossa pesquisa, escolhemos utilizar três instrumentos: filmagens, *checklist*, notas de campo e questionário. A seguir, descreveremos de forma detalhada os instrumentos selecionados para a realização do processo de investigação.

5.4.1 Instrumentos

A partir do Manual do Treinador, elaborado pela BWF (2019), foi selecionada uma sequência de habilidades a serem trabalhadas no experimento pedagógico: saque no *backhand*, deslocamento *chassé* e *clear* no *forehand*. Inicialmente, a partir do comando verbal e da demonstração das habilidades pela professora, os participantes foram submetidos individualmente a uma filmagem da execução das mesmas, que ocorreu no bloco M07, do DEF da UEM.

Posteriormente, para a abordagem das habilidades escolhidas, foram desenvolvidas e aplicadas estratégias pedagógicas pautadas na Defectologia, divididas em 12 aulas com duração de 1 hora cada. Por fim, os participantes foram submetidos a uma nova filmagem da execução das habilidades. Frente a descrição técnica das 3 habilidades (Quadros 4, 6 e 8), foi elaborado um *checklist* referente a cada técnica (Quadros 5, 7 e 9) para o registro de erros e acertos dos alunos:

O *clear* é um golpe defensivo básico do badminton, que deve ser alto e profundo para dificultar a reação do adversário. E o *forehand* confere a empunhadura da raquete com a palma da mão virada para frente.

Quadro 4. Descrição técnica do *clear* no *forehand*

			
<p style="text-align: center;">FASE PREPARATÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empunhadura básica. • Raquete posicionada para golpear sobre a cabeça. • O braço da frente levantado. • Posição lateral. 	<p style="text-align: center;">MOVIMENTO PARA TRÁS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar impulso para cima e para frente com a perna de trás. • Movimentar o quadril de trás para frente. • O ombro e o cotovelo movimentam-se de trás para cima e para frente. • O braço e o antebraço giram para fora. • O braço da frente se retrai para controlar a rotação do corpo. 	<p style="text-align: center;">MOVIMENTO PARA FRENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • O braço e o antebraço giram para dentro. • Atingir a peteca com força no alto, sendo que a raquete fica um pouco na frente do ombro dominante. • A perna de trás adianta-se à outra perna (depois do impacto). • Alcançar para rebater a peteca com mais força sobre, ou um pouco, mais a frente do ombro dominante. 	<p style="text-align: center;">FASE FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • O movimento da raquete faz com que o braço gire para dentro conforme vai rebaixando. • Quando o pé de trás toca o chão, passa a ser o pé da frente.

Fonte: BWF (2019, p. 117)

Quadro 5. Checklist do clear no forehand

CHECKLIST DO CLEAR NO FOREHAND			OK
FASE PREPARATÓRIA	01•	Empunhadura básica	
	02	Raquete posicionada para golpear sobre a cabeça	
	03•	O braço sem raquete levantado	
MOVIMENTO PARA TRÁS	04	Movimentar a perna dominante para trás	
	05	O braço da raquete movimenta-se para trás	
	06•	O braço sem raquete se estende a frente	
	07•	O braço da raquete recua para trás	
MOVIMENTO PARA FRENTE	08	A peteca é atingida com força no alto	
	09	A perna de trás adianta-se à frente	
FASE FINAL	10	A peteca atinge a quadra adversária	

Fonte: Elaboração da autora

O saque caracteriza o movimento que dá início a partida. Enquanto o *Backhand*, configura a empunhadura da raquete com a palma da mão virada para trás. Para a execução de um saque válido, ele deve ser realizado na diagonal, a peteca deve partir abaixo da linha da cintura, ultrapassar a rede e atingir a quadra adversária.

Quadro 6. Descrição técnica do saque no backhand

			
<p>FASE PREPARATÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • A posição pode variar, porém a mais comum é com o pé dominante à frente próximo do "T". • Utilizar uma empunhadura curta do polegar relaxado para duplas. • Colocar a raquete na frente do corpo • Colocar a peteca sobre a raquete. 	<p>MOVIMENTO PARA TRÁS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dobrar o punho e girar ligeiramente o antebraço. • Mover a raquete um pouco para trás. • Abrir a face da raquete. 	<p>MOVIMENTO PARA FRENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acelerar a cabeça da raquete para a frente. • Atinja a peteca com "flick" para sair da mão. 	<p>FASE FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • O impulso da raquete dá continuidade à rotação do braço.

Fonte: BWF (2019, p. 88)

Quadro 7. Checklist do saque no backhand

CHECKLIST DO SAQUE NO BACKHAND			OK
FASE PREPARATÓRIA	01•	Pé dominante à frente	
	02•	Utilizar empunhadura curta do polegar	
	03	Colocar a raquete abaixo da linha da cintura	
	04	Colocar a peteca na frente da raquete	
MOVIMENTO PARA TRÁS	05	Mover a raquete um pouco para trás	
	06	Abrir a face da raquete	
MOVIMENTO PARA FRENTE	07	Soltar a peteca	
	08	Acelerar a raquete para frente	
FASE FINAL	09•	O impulso da raquete dá continuidade à rotação do braço	
	10•	A peteca atinge a quadra adversária	

Fonte: Elaboração da autora

O deslocamento em *chassé* permite que o jogador deslize rapidamente sobre a superfície para cobrir determinadas distâncias da quadra. Para a realização desse movimento, de forma constante, um pé deve perseguir o outro sem conseguir alcançá-lo.

Quadro 8. Descrição técnica do deslocamento *chassé*

O QUE TREINAR	DESCRIÇÃO DO MOVIMENTO	ILUSTRAÇÃO	SUGESTÕES DE TREINAMENTO
<p>APROXIMAÇÃO E RECUPERAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Muitos movimentos usados para aproximar-se da peteca são os mesmos utilizados para recuperação depois do golpe. É útil executar os movimentos para frente, para trás e para os lados. 	<p>CHASSÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> Um pé persegue o outro mas nunca consegue alcançá-lo. O <i>chassé</i> pode ser executado com os pés paralelos entre si (passos laterais). Se os passos são bem executados o jogador deslizará rapidamente sobre a superfície. 		<p>FASE FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Imaginar que o chão está quente serve para incentivar os jogadores a diminuir o tempo em contato com o solo. Escolher um ponto fixo na parede para se concentrar. Se o ponto se mantém "fixo", a cabeça do jogador se mantém no mesmo nível ajudando o jogador a deslizar sobre o solo. O <i>chassé</i> pode ser usado individualmente ou em pares, de modo que é importante lembrar-se disso quando se pratica. O uso do <i>chassé</i> para cobrir largas distâncias (por exemplo as diagonais da quadra), é um método lento e deve ser desconsiderado.

Fonte: BWF (2019, p. 57)

Quadro 9. Checklist do deslocamento *chassé*

CHECKLIST DO DESLOCAMENTO CHASSÉ			OK
DESLOCAMENTO CHASSÉ	01	Um pé persegue o outro mas não consegue alcançá-lo	
	02	Pés a 90° ou paralelos entre si	
	03•	Joelhos levemente flexionados	
	04•	Deslizar ligeiramente sobre a superfície	

Fonte: Elaboração da autora

Entendemos que os *checklists* propostos obedecem a um padrão do badminton convencional, contudo, ofereceremos atividades de ensino condizentes com o nível de desenvolvimento atual do aluno, a fim de auxiliar na aprendizagem das habilidades psicomotoras básicas e, posteriormente, das habilidades específicas do parabadminton, seguindo um processo progressivo.

Os *checklists* foram utilizados tanto para identificar o conhecimento do participante antes do processo de aprendizagem, bem como, para a verificação do desempenho após o experimento pedagógico. Ainda, por meio de notas de campo, foi realizado o registro das atitudes e dos comportamentos dos alunos durante o experimento pedagógico, com o propósito de oferecer suporte à análise de dados. Bogdan e Biklen (1994) apontam que:

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas 89 ideias e preocupações (Bogdan e Biklen, 1994, p. 152).

Dessa forma, salientamos que as notas de campo constituem uma ferramenta essencial para que consigamos registrar de forma ordenada nossa visão no momento da coleta de dados. Falkemback (1987) pondera que o modo reflexivo das anotações integra as observações pessoais do pesquisador durante a coleta: observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, experiências do pesquisador, reflexões e comentários.

Para implementar a caracterização dos alunos, foi elaborado um questionário direcionado aos pais, abordando questões sobre a criança ou adolescente em questão. As perguntas incluíram informações sobre a idade, instituição de ensino que frequenta, se está realizando algum atendimento especializado e se pratica outras

atividades físicas além do parabadminton. Na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, reconhecer os ambientes nos quais os indivíduos estão inseridos e recebem estímulos é fundamental para compreender seu desenvolvimento, uma vez que esses contextos oferecem interações sociais e estímulos que desempenham um papel crucial na promoção das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças.

Após detalhar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, na seção a seguir nos dedicamos a apresentar os resultados e a discussão.

5.5 Critérios de seleção dos participantes

Os participantes da pesquisa foram selecionados obedecendo aos seguintes critérios de inclusão: 1. Possuírem deficiência física ou intelectual; 2. Estar regularmente matriculado nas aulas de parabadminton do CRPB de Maringá; 3. Encontrar-se na faixa etária de 08 a 17 anos e; 4. Ter entregue o TALE assinado. Ficaram isentos de participar da pesquisa, aqueles que, apresentarem no momento da coleta de dados alguma lesão ortopédica.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer desta seção serão apresentados os alunos participantes da pesquisa, o planejamento das sessões, envolvendo a estrutura e a síntese das aulas, bem como as contribuições do experimento pedagógico e a análise do potencial das estratégias de ensino pautadas na Defectologia sobre a aprendizagem das habilidades básicas do parabadminton.

6.1 Participantes da pesquisa

Obedecendo aos critérios de inclusão, a pesquisa foi integrada por oito (8) participantes, que compreendem a faixa etária entre 10 a 17 anos, sendo duas (2) do sexo feminino e seis (6) do sexo masculino. A descrição dos participantes foi obtida por meio de um questionário aplicado aos pais ou responsáveis legais. A fim de preservar a identidade das crianças e adolescentes no desenvolvimento desse estudo, foram-lhes atribuídos códigos numéricos para a sua identificação.

Quadro 10. Participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	DEFICIÊNCIA
Participante 1	Autismo
Participante 2	Deficiência intelectual e autismo
Participante 3	Deficiência física
Participante 4	Síndrome de Down
Participante 5	Síndrome de Down
Participante 6	Síndrome de Down
Participante 7	Síndrome de Down
Participante 8	Síndrome de Down e Autismo

Fonte: Elaboração da autora

A **participante 1** é uma aluna do sexo feminino, tem 10 anos e se encontra matriculada no 6º ano do ensino fundamental regular de uma escola. De acordo com o laudo médico, possui autismo, classificado pelo CID-10 F84. Nota-se sua independência para a realização das tarefas cotidianas. Demonstra facilidade na

compreensão das atividades, entretanto, apresenta dificuldade na coordenação motora, ocasionando agitação e nervosismo. É uma criança bastante extrovertida, possui comunicação verbal e se manifesta com facilidade, interagindo bastante com os demais colegas e a professora. Prefere atividades que envolvam a liberdade de movimentos e a expressão corporal. Também pratica parataekwondo e natação, além do acompanhamento com psicopedagoga e psicomotricista.

O **participante 2** é um aluno do sexo masculino, possui 11 anos e está matriculado no 6º ano do ensino fundamental regular de uma escola particular. Conforme o laudo médico, possui autismo e deficiência intelectual, classificado pelo CID-11 6A02.1. Apresenta determinada independência para realizar suas tarefas, entretanto, precisa de auxílio em alguns casos, como por exemplo, amarrar o cadarço dos sapatos. É um adolescente introvertido e ativo que possui motricidade ampla moderada, entretanto, apresenta déficits na motricidade fina. Apresenta dificuldades na atenção e concentração, assim como na lateralidade. Realiza pouca interação com os demais colegas, embora seja bastante agitado. Prefere atividades que envolvam velocidade e materiais coloridos. Apesar de apresentar algumas dificuldades de expressão, possui comunicação verbal e consegue demonstrar suas emoções e sentimentos. Além das aulas de parabadminton, o aluno também frequenta as aulas de natação e parataekwondo e recebe atendimento especializado com profissionais da fonoaudiologia, psicopedagogia e psicologia.

O **participante 3** é um aluno do sexo masculino, possui 11 anos e está matriculado no 6º ano do ensino fundamental regular de uma escola particular. Ele recebe o diagnóstico de hemiparesia, uma condição neurológica caracterizada pelo comprometimento do controle motor unilateral associada à paralisia cerebral, caracterizada como deficiência física e representada pelo CID-10 G80. Não possui comprometimento cognitivo, portanto, demonstra facilidade na compreensão das atividades. Apesar da dificuldade motora gerada pela deficiência, apresenta desenvoltura na realização dos exercícios. É uma criança introvertida, portanto, interage pouco com os outros colegas da turma. Demonstra preferência por atividades competitivas. Além das aulas de parabadminton, o aluno frequenta treinos de handebol e recebe atendimentos em psicomotricidade e fisioterapia.

A **participante 4** é uma aluna do sexo feminino, tem 17 anos e frequenta uma instituição de educação especial pública. É diagnosticada com síndrome de Down, classificada pelo CID-10 Q90 Apresenta comprometimento significativo na aquisição

cognitiva e constante alteração de humor, portanto, sua interação social oscila bastante durante as aulas. Por vezes, se desentende com os demais colegas e passa a não interagir e não realizar as atividades. Manifesta dificuldades motoras significativas na realização dos movimentos. Gosta de bastante de brincadeiras cantadas, músicas e danças alegres. Portanto, nas possíveis intervenções, ressignificamos as estratégias para atender às suas necessidades. Além do parabadminton, a aluna também participa das modalidades natação e parataekwondo. Neste momento, não realiza atendimentos especializados.

O **participante 5** é um aluno do sexo masculino, possui 12 anos e está matriculado em uma instituição de educação especial. O aluno tem síndrome de Down, classificada pelo CID-10 Q90. Demonstra comprometimento nas ações cognitivas, entretanto, apresenta habilidades motoras desenvolvidas. É afetuoso, embora, por vezes apresenta receio de se abrir com os colegas e a professora. Não se comunica verbalmente, portanto, realiza contato por meio de gestos, expressões faciais e linguagem corporal. Demonstra afinidade por uma gama de atividades lúdicas. Além das aulas de parabadminton, o aluno frequenta aulas de atletismo, natação e parataekwondo. No momento, não realiza demais acompanhamentos especializados.

O **participante 6** é um aluno do sexo masculino, tem 11 anos e frequenta uma instituição de educação especial. A criança é diagnosticada com síndrome de Down, classificada pelo CID-10 Q90. Possui dificuldade na compreensão das atividades e nas habilidades motoras. Geralmente, apresenta comportamento introspectivo, entretanto, afetuoso. Possui comunicação não verbal e se comunica por outros métodos. Adora atividades relacionadas à escalada, “fugindo” da quadra em direção a espaços equipados com estruturas favoráveis para essa prática. Além do parabadminton, também pratica natação e parataekwondo. Realiza atendimentos especializados com profissionais da fonoaudióloga, terapia ocupacional, psicopedagogia e psicomotricidade. Frente aos múltiplos compromissos estabelecidos ao longo semana, o aluno apresenta sinais de fadiga que interferem a execução das atividades durante a aula.

O **participante 7** é um aluno do sexo masculino, tem 16 anos e frequenta uma turma de ensino especial dentro de uma escola particular. O adolescente possui diagnóstico da síndrome de Down, classificada pelo CID-10 Q90. Demonstra um pouco de dificuldade no entendimento das atividades, porém executa os exercícios

com certa fluidez. Utiliza a comunicação verbal, entretanto, apresenta um comportamento introvertido durante as aulas. Demonstra um interesse muito grande na área esportiva. Além da participação nas aulas de parabadminton, também frequenta o treinamento de equoterapia e natação, modalidade em que participa regularmente de competições regionais, estaduais e nacionais. Ainda, realiza sessões com profissionais da fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, psicopedagogia, psicomotricidade e preparação físico com personal trainer.

O **participante 8** é um aluno do sexo masculino, tem 12 anos e está matriculado em uma instituição de educação especial. É diagnosticado com síndrome de Down e autismo, classificados respectivamente pelo CID-10 Q90 e F84. Suas ações retratam grande dificuldade na compreensão das atividades e na coordenação motora. Apesar de não possuir comunicação verbal, a criança direciona grande parte do seu tempo realizando tentativas de se comunicar com as outras pessoas por meio de gestos e linguagem corporal. Manifesta sensibilidade sensorial e constantemente discute com os colegas e se afasta das atividades. Tem preferência pela cor amarela, portanto, ela foi utilizada como estratégia de auxílio para aproximação e realização dos exercícios. Além das aulas de parabadminton, também frequenta aulas de pataekwondo, natação e paratambor. Ainda, realiza atendimentos especializados com profissionais da fonoaudiologia, psicologia ABA e psicomotricidade.

6.2 Planejamento das sessões

A elaboração do experimento pedagógico foi alinhada com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Nessa perspectiva, a aprendizagem é um processo social e ativo, na qual os alunos constroem conhecimento por meio da mediação e interação com o ambiente. Para tanto, as estratégias planejadas para priorizaram atividades esportivas sempre que possível associadas à elementos lúdicos. A criança, sem perceber, aprende a utilizar a linguagem, a compreendê-la, a nela direcionar sua atenção, a organizar sua vida e sua conduta de forma que, desenvolve-se as funções psicológicas superiores, conforme Vigotski (2022).

Além dos materiais específicos do parabadminton, foram implementadas ações alternativas com os seguintes recursos: arcos, balões, bambolês, bolas, cones, fitas e chapéu chinês. No âmbito da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, os recursos mencionados podem ser interpretados como instrumentos mediadores entendidos

como objetos especiais que ampliam as possibilidades de relações entre o corpo humano e a atividade humana. Vygotsky (1991) concebia os instrumentos como ferramentas culturais e sociais que facilitam a interação entre o sujeito e o ambiente, promovendo o desenvolvimento humano. No contexto do experimento pedagógico, esses recursos servem como instrumentos que proporcionam estímulos sensoriais e desafios motores, permitindo às crianças explorarem possibilidades de movimento, coordenar ações e interagir com o ambiente de forma consciente.

Ao longo de sua obra, Vygotsky (2001) destaca o desenvolvimento da consciência, um processo que se inicia na infância e se desenvolve à medida que a criança interage com o ambiente ao seu redor. Desde o nascimento, a criança busca estabelecer conexões com o mundo que a cerca, começando a manifestar necessidades culturais, como o prazer proporcionado pela prática esportiva. Inicialmente, ela pode demonstrar interesse em manipular objetos e, com o tempo, passa a desenvolver habilidades motoras específicas, buscando adentrar no meio esportivo. Esse processo em que, pouco a pouco, vai percebendo o mundo ao redor e seu funcionamento é um processo de aprendizagem. A partir do que apreende e aprende, a criança vai formando sua consciência, isto é, vai formando uma compreensão do mundo e vai formando a si mesmo (Mello, 2015).

Dessa forma, as estratégias foram incorporadas nas atividades com o intuito de estimular os alunos a realizarem ações relacionadas às habilidades propostas, de forma a criar necessidades que permitissem o desenvolvimento da consciência dos alunos, atendendo ao referencial teórico utilizado. O planejamento das aulas do experimento pedagógico é apresentado no Quadro 11, demonstrando o conteúdo trabalhado, os objetivos da aula e as atividades abordadas.

Quadro 11. Planejamento das aulas do experimento pedagógico

AULAS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES
1 ^a	<i>Clear no forehand</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o funcionamento da pesquisa; • Realizar as filmagens iniciais; • Identificar o nível real de conhecimento dos alunos sobre o badminton. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolhimento das assinaturas dos TCLE e TALE; • Filmagens iniciais; • Jogo em duplas.

2ª	<i>Clear no forehand</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a empunhadura de <i>forehand</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentar a raquete; • Golpear o balão individualmente; • Golpear o balão em duplas; • Transportar a peteca com a raquete; • Golpear a peteca;
3ª	<i>Clear no forehand</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a extensão do braço. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra de petecas; • Capturar as bolas com o cone; • Golpear as petecas com a mão; • Golpear as petecas com a raquete.
4ª	<i>Clear no forehand</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a profundidade do golpe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escalada horizontal; • Golpear a peteca suspensa na vara de pesca; • Golpear as petecas em diferentes áreas da quadra;
5ª	Saque no <i>backhand</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a empunhadura de <i>backhand</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pega-pega com o dorso da mão; • Golpear o balão individualmente; • Golpear o balão em duplas; • Mini-jogo com o balão;
6ª	Saque no <i>backhand</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o movimento do saque. 	<ul style="list-style-type: none"> • Golpear as bolas com o dorso da mão; • Sacar as bolas com o dorso da mão; • Sacar as petecas com a raquete na quadra adversária;
7ª	Saque no <i>backhand</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a delimitação da área de saque. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pega-pega sobre as linhas; • Caçada divertida; • Sacar as petecas na área demarcada; • Jogo adaptado na zona do saque.
8ª	Saque no <i>backhand</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a variação de ângulos e direções do saque. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sacar as petecas nos alvos; • Sacar as petecas em diferentes ângulos; • Jogo adaptado em espaço integral.
9ª	Deslocamento <i>chassé</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a coordenação motora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pega-fita; • Circuito de exercícios: deslocamento, salto e passada. • Empurrar as petecas dispostas nas laterais da quadra; • Golpear as petecas lançadas nas laterais da quadra.
10ª	Deslocamento <i>chassé</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as capacidades de velocidade e agilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fuga dos bambolês; • Agilidade dos arcos; • Trilha das petecas; • Empurrar as petecas dispostas na frente da quadra; • Golpear as petecas lançadas na frente da quadra.
11ª	Deslocamento <i>chassé</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a mudança de direção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Labirinto de obstáculos; • Golpear as petecas lançadas se deslocando em direção às cores solicitadas; • Golpear as petecas lançadas se deslocando com base na autopercepção da trajetória do lançamento.

12 ^a	Deslocamento <i>chassé</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as habilidades de forma integrada; • Filmagens finais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Movimentos sequenciais: saque, deslocamento e <i>clear</i>; • Jogo; • Filmagens finais.
-----------------	----------------------------	---	---

Fonte: Elaboração da autora

6.3 Apresentação do experimento pedagógico

6.3.1 Estrutura e síntese das aulas

O Manual do treinador, proposto pela BWF (2019), compreendido como unidade fundamental para o ensino do badminton, se destacou como a principal referência utilizada para a estruturação das atividades. Por sua vez, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural contribuíram para a organização e desenvolvimento de estratégias pedagógicas que deram motivo para a aprendizagem das habilidades, ponto de chegada do processo. A estrutura da intervenção pedagógica acatou orientações do formato geral das aulas apresentado pela BWF (2013):

Quadro 12. Formato geral das aulas

INTRODUÇÃO – ENFOQUE / OBJETIVOS DA AULA (5 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • O professor ressalta o que será aprendido pelos alunos.
DESENVOLVIMENTO FÍSICO	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades divertidas para melhorar as habilidades motoras, assim como movimentos gerais de aquecimento relacionados ao conteúdo da aula. • Há alguns exercícios na parte física que necessitam de uma atividade “pré-aquecimento”, já que demandam que os alunos trabalhem a um nível máximo de velocidade ou agilidade. • Portanto, os alunos necessitarão de 3-4 minutos de aquecimento geral como o trote ou exercícios de flexibilidade.
TÉCNICO / TÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> • A parte principal da aula se dedica aos exercícios técnicos com raquete e peteca ou a jogos divertidos / competitivos projetados para reforçar os pontos didáticos. • Com todas as atividades, pode-se aumentar ou diminuir o nível de dificuldade para que o conteúdo seja adequado ao nível dos alunos. • Isto ajudará a manter a motivação dos alunos de todos os níveis.
REVISÃO DO ENFOQUE DA AULA (5 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • O professor faz um resumo dos principais pontos didáticos e executa a fase de volta a calma.

Fonte: BWF (2013, p. 24)

A síntese das aulas apresentadas nessa seção, são baseadas nas notas de campo da professora-pesquisadora. Esse instrumento foi empregado durante todo o período da intervenção. Composto por observações e anotações não estruturadas da pesquisadora. Esse instrumento teve como intuito mensurar informações que não eram registros formais, tais como conversas informais, comportamentos e expressões dos participantes. Nele foram registradas, também, as impressões pessoais da pesquisadora ao longo do experimento pedagógico.

1ª AULA – CLEAR NO FOREHAND

1 ESTRUTURA DA AULA

Objetivos: Apresentar o funcionamento da pesquisa; realizar as filmagens iniciais e; identificar o nível real de conhecimento dos alunos sobre o badminton. Para iniciar a aula, realizamos a apresentação e o funcionamento da pesquisa para os pais e alunos, informando sobre a coleta de dados e os convidando para participarem. Posteriormente solicitou-se àqueles que gostariam de participar que assinassem o TCLE e o TALE, respectivamente. Após esse momento, realizou-se as filmagens iniciais das três (3) habilidades técnicas selecionadas: *clear no forehand*, saque no *backhand* e deslocamento *chassé*. Para tanto, primeiramente, a professora realizou a demonstração das habilidades individualmente e solicitou que o aluno a realizasse. É importante destacar que os alunos tiveram três (3) oportunidades para executar os movimentos, sendo escolhida a melhor execução para fins de análise. Por fim, com o intuito de analisar o desenvolvimento dos alunos no badminton, foi solicitado para que eles realizassem jogos em duplas, enquanto a professora registrava as habilidades que precisavam ser aprimoradas.

2 SÍNTESE DA AULA

Os pais e os alunos observaram a apresentação sobre o funcionamento do experimento pedagógico. Em seguida, todos os presentes autorizaram a realização da pesquisa e assinaram o TCLE e o TALE. Entretanto, no momento da execução das habilidades, a participante 4 escolheu não ser registrada em vídeo. Dessa forma, o preenchimento do seu *checklist* foi feito simultaneamente à execução dos movimentos. Com base nas ações dos alunos durante os jogos em duplas, a professora pontuou as seguintes habilidades a serem desenvolvidas: atenção,

concentração e controle emocional. É importante destacar que a maioria dos participantes ainda não apresentam nível técnico suficiente para jogarem entre si, portanto, as duplas foram formadas por um estagiário e uma criança.

Fotografia 1. Jogos em duplas



Fonte: Acervo pessoal

2ª AULA – CLEAR NO FOREHAND

1 ESTRUTURA DA AULA

Objetivo: desenvolver a empunhadura de *forehand*. Para isso, foram propostas atividades com a raquete em que a palma da mão estivesse virada para frente. Primeiramente, foi orientado para que os alunos segurassem a raquete como se estivessem a “cumprimentando”. Em seguida, eles deveriam golpear um balão para cima e na sequência rebatê-lo em duplas. Neste momento, inserimos o objeto do jogo nas atividades, a peteca. Divididos em equipes, os alunos transportaram a peteca com a raquete. Na atividade seguinte, além de transportar a peteca, eles deveriam golpeá-la para cima, tornando a atividade mais desafiadora.

2 SÍNTESE DA AULA

A técnica para segurar a raquete na empunhadura de *forehand* foi desafiadora para os participantes. Os alunos executaram a atividade de golpear o balão para cima enquanto se deslocava pelo espaço, contribuindo para o controle mais efetivo do

movimento. Durante a troca do objeto a ser rebatido, o participante 6 demonstrou resistência às orientações e preferiu afastar-se da quadra. Neste momento, a professora, atenta às necessidades dos alunos, iniciou contato com o participante, que possui comunicação não verbal. A partir da linguagem corporal, incluindo gestos e expressões faciais, foi compreendido a falta de confiança para a progressão da atividade. Com o propósito de criar um ambiente inclusivo, a docente realizou o processo de familiarização com o objeto de forma adaptada para que o aluno se sentisse mais confiante.

Fotografia 2. Empunhadura de *forehand*



Fonte: Acervo pessoal

3ª AULA – CLEAR NO FOREHAND

1 ESTRUTURA DA AULA

Objetivo: desenvolver a extensão do braço. Após a compreensão da empunhadura de *forehand*, os alunos realizaram atividades para desenvolver o movimento de extensão do braço durante a rebatida. Inicialmente, foi realizada a atividade “guerra de petecas”, na qual os alunos, divididos em equipes e posicionadas frente a frente na quadra de badminton, lançaram as petecas o mais longe possível na área adversária. A segunda atividade consistia em capturar bolas com o cone. Nela, a professora lançou as bolas em diferentes ângulos e direções para que os alunos se deslocassem e realizassem a flexão e extensão do braço com o intuito de captura-las. Na terceira atividade, os

alunos deveriam realizar as mesmas ações para rebater a peteca com a mão, e por fim, com a raquete.

2 SÍNTESE DA AULA

Embora os alunos já estivessem golpeando a peteca, notou-se que o movimento realizado ainda não possuía a amplitude necessária. Portanto, as presentes estratégias buscaram melhorar o alcance do movimento. O exercício de pegar as bolas com o cone se tornou desafiador e motivante, à medida em que aumentava-se o grau de dificuldade variando os ângulos e direções dos lançamentos. Na última atividade, a utilização da raquete para a realização dos golpes explorou os limites da quadra, simulando situações de jogo. Durante o lançamento das petecas, a expressão “guardem a raquete na mochila” foi utilizada para fornecer uma orientação prática ao envolver elementos da imaginação e memória, estimulando as crianças a flexionarem completamente o braço atrás da cabeça, o que conseqüentemente, proporcionava mais impulsão ao movimento.

Fotografia 3. Guerra de petecas



Fonte: Acervo pessoal

4ª AULA – CLEAR NO FOREHAND

1 ESTRUTURA DA AULA

Objetivo: desenvolver a profundidade do golpe. A partir da aprendizagem do movimento da rebatida, é possível aplicar força e velocidade de forma eficiente no golpe, estimulando sua profundidade. Ao começar a aula, foi realizada a atividade “escalada horizontal”. Para sua execução, foi criada uma via com arcos espalhados arcos pelo chão, que foram utilizados como pontos de apoio. Os alunos apoiaram as mãos e os pés, ficando em decúbito ventral para realizar a travessia. Em seguida, iniciou-se a parte técnico-tática da aula. Primeiramente, os alunos deveriam golpear a peteca que estava suspensa em uma vara de pesca por meio de uma linha de *nylon*. Adiante, os alunos realizaram rebatidas nos variados níveis demarcados na quadra por cones coloridos. Quanto maior o alcance da peteca, maior seria o nível atingido. Por fim, considerando os objetivos das aulas seguintes, adicionou-se o deslocamento ao processo de rebatida.

2 SÍNTESE DA AULA

Os alunos ficaram empolgados com a estrutura da escala horizontal. Observou-se que as crianças com síndrome de Down tiveram dificuldade em manter o corpo alinhado. Aquelas que não conseguiram atravessar o percurso puderam adaptar a atividade, utilizando os joelhos como apoio. O exercício de golpear a peteca amarrada na vara de pesca por uma linha de *nylon* se apresentou como uma experiência educativa divertida e inovadora aos participantes, estimulando a precisão e o *timing* do movimento. A inserção de níveis demarcados por cores na próxima atividade compôs uma dinâmica progressiva, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. A visualização das marcações permitiu que os alunos compreendessem as suas metas e buscassem evoluir de maneira gradual. Ao acrescentar o deslocamento na atividade, alguns participantes não conseguiram realizar o golpe de forma eficaz.

Fotografia 4. Golpe na peteca suspensa no ar



Fonte: Acervo pessoal

5ª AULA – SAQUE NO BACKHAND

1 ESTRUTURA DA AULA

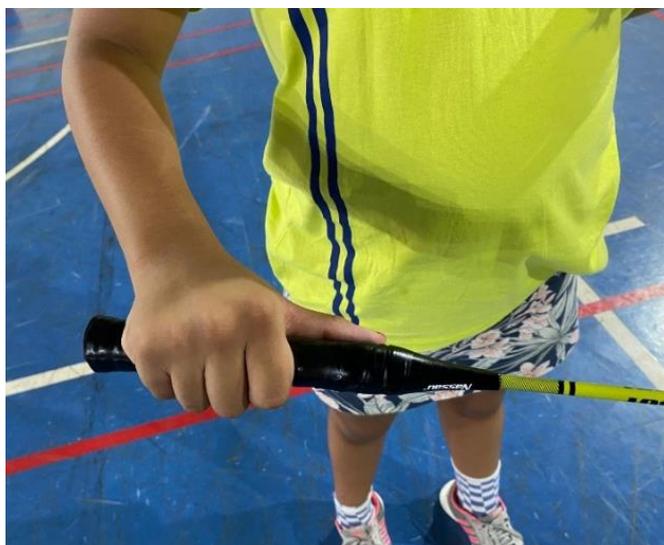
Objetivo: desenvolver a empunhadura de *backhand*. Neste momento, inicia-se o ensino do saque no *backhand*. As atividades foram direcionadas para estimular as crianças a utilizarem o dorso da mão. Inicialmente, foi realizado um pega-pega, em que, invés de tocar os participantes com a palma da mão, a regra era utilizar a parte de trás da mão para realizar o toque. Na atividade seguinte, utilizando a raquete, os alunos deveriam manter o balão no ar utilizando predominantemente a empunhadura de *backhand*. Posteriormente, as crianças deveriam golpear o balão em duplas, e para o encerramento da aula, realizar mini-jogos com os balões.

2 SÍNTESE DA AULA

A aquisição da técnica para a utilização da empunhadura de *backhand* apresentou dificuldades quando comparada ao *forehand*. A inclusão do pega-pega contribuiu para a adaptação do posicionamento da mão requerido pela empunhadura. Para facilitar o entendimento da aluna, destacamos a raquete com uma fita em relevo, indicando de forma visual e palpável o posicionamento correto dos dedos. Na sequência, percebeu-se que a utilização de balões ao invés de petecas favorece o desenvolvimento das habilidades, principalmente no estágio inicial. Isso acontece devido ao fato de que o

balão, ainda após ser golpeado, desloca-se de forma mais lenta pelo ar, permitindo o processo de assimilação do movimento.

Fotografia 5. Empunhadura de *backhand*



Fonte: Acervo pessoal

6ª AULA – SAQUE NO BACKHAND

1 ESTRUTURA DA AULA

Objetivo: desenvolver o movimento do saque. Foi proposta uma série de atividades que envolveu técnicas para desenvolver a sua precisão, potência e colocação. Em primeiro lugar, os alunos deveriam golpear diversas bolas com o dorso da mão, lançadas pelo professor em diferentes ângulos. Na sequência, os alunos foram instruídos a realizar o movimento do saque utilizando a bola e o dorso da mão. No desdobramento dessa atividade, os alunos passaram a utilizar a raquete para impulsionar a peteca na quadra adversária, independente da área.

2 SÍNTESE DA AULA

À medida que as crianças desenvolveram confiança e coordenação na empunhadura de *backhand*, o balão foi substituído pela bola, e na sequência, pela peteca. Os alunos puderam refinar suas habilidades sem o receio de lidar precipitadamente com questões tecnicistas. Notamos que a utilização da bola para a realização do saque favoreceu a apropriação da sua mecânica. No momento seguinte, realizou-se o saque na quadra. Utilizando a raquete, a peteca deveria ultrapassar a rede e atingir a quadra

adversária, independente da área. A transição de objeto levou a maioria dos alunos a cometerem erros nas primeiras tentativas. Ao realizar ajustes no movimento do punho, no posicionamento dos dedos e na soltura da peteca, observou-se uma melhora significativa no desempenho do saque.

Fotografia 6. Movimento de saque no *backhand* utilizando a bola



Fonte: Acervo pessoal

7ª AULA – SAQUE NO BACKHAND

1 ESTRUTURA DA AULA

Objetivo: Identificar a delimitação da área de saque. Após se familiarizarem com o movimento do saque, as atividades elaboradas nesta aula buscaram reforçar a delimitação da área de saque. A primeira atividade para esse objetivo foi o pega-pega sobre as linhas, no qual os alunos tinham permissão para se deslocar somente dentro dos limites da quadra de badminton. Para a próxima atividade, nomeada caçada divertida, os cones foram posicionados sobre os chapéus chineses com a abertura voltada para cima, delimitando a quadra de badminton. Para a sua execução, os alunos deveriam preencher a abertura de todos os cones com as petecas que estavam espalhadas dentro da quadra. No término dessa atividade, todas as petecas foram recolhidas para a realização de saques na área demarcada da quadra adversária. Ao término da aula, foram realizados jogos adaptados utilizando somente a zona de saque.

2 SÍNTESE DA AULA

Observou-se que os alunos com síndrome de Down expressaram dificuldades em reconhecer os limites da quadra durante o deslocamento do pega-pega sobre as linhas. Os estagiários reforçaram a demarcação da quadra quando ocorriam desvios. Na atividade subsequente, os participantes demonstraram facilidade na compreensão das orientações dadas pela professora, tendo em vista que o deslocamento foi realizado sem extrapolar os limites da quadra. Essa questão pode ser justificada pela estrutura e finalidade das atividades, visto que a última, não assumia caráter competitivo, mas sim colaborativo. A ausência de pressão associada à vitória ou derrota, possibilitou que os alunos se concentrassem mais na experiência compartilhada e no alcance dos objetivos. Nesta aula, não bastava que o saque ultrapassasse a rede, mas que também atingisse os limites da zona de saque. Ao final, a escolha da área de saque para a realização dos jogos demonstrou-se como uma estratégia pedagógica propícia para a aprendizagem das dimensões da quadra.

Fotografia 7. Saque na área demarcada



Fonte: Acervo pessoal

8ª AULA – SAQUE NO BACKHAND

1 ESTRUTURA DA AULA

Objetivo: desenvolver a variação de ângulos e direções do saque. Inicialmente, utilizando a empunhadura determinada, foi solicitado para que os alunos realizassem saques em partes específicas da zona de saque, demarcadas por cones, chapéus chineses e arcos coloridos. Adiante, foi realizada uma sequência de saques na quadra adversária, buscando controlar o ângulo da trajetória. Nessa atividade, acrescentou-se o desafio para que os saques acertassem o corpo do adversário abaixo da altura da cabeça para marcar um ponto. Como atividade final, os alunos disputaram partidas de 11 pontos, utilizando o espaço integral da quadra.

2 SÍNTESE DA AULA

A abordagem desta aula proporcionou não apenas o desenvolvimento da empunhadura de *backhand*, mas também a capacidade dos alunos de ajustar a trajetória da peteca de acordo com as demandas das atividades. Os participantes reagiram positivamente frente à combinação dos elementos visuais, que proporcionou uma experiência interativa e dinâmica, incentivando a exploração de diferentes ângulos e direções, ao mesmo tempo em que promoveu a diversão e a aprendizagem durante a aula. Durante a realização dos saques no adversário, algumas tentativas não ultrapassaram a rede. A aprendizagem envolve um processo constante de adaptação, e os erros fazem parte desse caminho evolutivo. A realização dos jogos ao final da aula evidenciou movimentos mais fluídos, indicando uma compreensão mais ampliada da dinâmica do esporte.

Fotografia 8. Estrutura da atividade de golpear



Fonte: Acervo pessoal

9ª AULA – DESLOCAMENTO *CHASSÉ*

1 ESTRUTURA DA AULA

Objetivo: desenvolver a coordenação motora. A partir desta aula, inicia-se o ensino do deslocamento *chassé*. Para o seu desenvolvimento, foram propostas atividades de coordenação motora. A atividade de aquecimento chama-se “pega-fita”, e nela, os alunos deveriam tentar pegar as fitas que estavam presas nas costas dos outros participantes, enquanto simultaneamente protegem a própria fita. A seguir, foi estruturado um circuito com três exercícios: tocar nos cones posicionados nas laterais realizando o deslocamento *chassé*; saltar os obstáculos com os pés juntos e; realizar passadas longas nos arcos dispostos de forma intercalada no chão. Na próxima atividade foi realizado o deslocamento *chassé* combinado à manipulação da raquete para empurrar as petecas enfileiradas nas linhas laterais da quadra. No desdobramento desse exercício, o toque na peteca foi substituído pelo golpe.

2 SÍNTESE DA AULA

As atividades de deslocamento permitiram a visualização de características específicas das deficiências. A realização das passadas do *chassé* pelos participantes com síndrome de Down foi influenciada pela hipotonia, visto que a ocorrência da hiperflexibilidade alterou a sustentação dos membros inferiores. A rigidez muscular do

participante que possui paralisia cerebral interferiu na amplitude do deslocamento. Nesse sentido, realizamos exercícios direcionados para o aprimoramento do controle motor em participantes com síndrome de Down. E para o participante com paralisia cerebral, nos concentramos em exercícios de flexibilidade, incorporando alongamentos progressivos conforme a sua resposta muscular.

Fotografia 9. Circuito de exercícios



Fonte: Acervo pessoal

10ª AULA – DESLOCAMENTO CHASSÉ

1 ESTRUTURA DA AULA

Objetivo: desenvolver as capacidades de velocidade e agilidade. A atividade inicial, nomeada de “fuga dos bambolês”, consistia em atravessar um percurso desviando dos bambolês lançados pelo professor em variadas direções. Para a realização da próxima atividade, uma fileira de arcos foi organizada com o espaçamento adequado. Os alunos foram orientados a contornar o primeiro arco e avançar correndo em direção ao próximo, até chegar ao final. Em seguida, na atividade “trilha das petecas”, os alunos deveriam realizar o deslocamento *chassé* entre os cones posicionados nas laterais, colocando uma peteca sobre cada um deles durante o percurso. A atividade

final se assemelha com a proposta da aula anterior, mas dessa vez, os alunos deveriam empurrar e golpear as petecas dispostas na linha da frente da quadra.

2 SÍNTESE DA AULA

Na aula subsequente aos exercícios direcionados, os alunos apresentaram melhoras gradativas no desenvolvimento das habilidades ensinadas. Entretanto, no que se refere a compreensão dos conceitos, os alunos com síndrome de Down apresentaram dificuldades no sentido de direção. Sendo assim, utilizamos a comunicação tátil como abordagem de ensino, atrelada a um ambiente enriquecido visualmente. Para isso, foram estrategicamente posicionados objetos coloridos, desempenhando a função de indicadores visuais para as direções específicas, abrangendo direita, esquerda, frente e trás. Essa combinação proporcionou a assimilação das noções de direção de forma envolvente e memorável.

Fotografia 10. Deslocamento *chassé*



Fonte: Acervo pessoal

11ª AULA – DESLOCAMENTO *CHASSÉ*

1 ESTRUTURA DA AULA

Objetivo: desenvolver a mudança de direção. Para tanto, iniciou-se a aula com a atividade “labirinto de obstáculos”, em que os participantes deveriam percorrer um

caminho delimitado por cones e arcos até alcançar a saída. Na atividade seguinte, utilizou-se as cores para indicar a mudança de direção. Nela, o aluno foi instruído a se posicionar no meio da quadra, e ao comando de voz do professor, precisava se deslocar em direção a cor indicada e realizar o golpe na peteca lançada. Posteriormente, o comando das cores foi retirado, e a partir de então, os alunos deveriam realizar o deslocamento com base na sua autopercepção da direção da peteca.

2 SÍNTESE DA AULA

A implementação da orientação verbal, vinculada às cores para indicar mudanças na direção, demonstrou-se como uma abordagem benéfica no processo de assimilação dos conceitos de lateralidade. Ao associar a cor azul ao lado direito e a cor laranja ao lado esquerdo, os alunos se moviam com mais precisão para a direção verbalizada. No desdobramento dessa atividade, os participantes não receberam orientação referente aos lados, apenas se deslocaram em direção a trajetória da peteca para alcançá-la e realizar o golpe. Ainda assim, eles conseguiram se movimentar para a direção correta na maioria das vezes. Esse fato destaca a importância da progressão gradativa da complexidade da tarefa, na qual, independente da presença de estímulos visuais, houve a apropriação dos conceitos.

Fotografia 11. Atividade de lateralidade



Fonte: Acervo pessoal

12ª AULA – DESLOCAMENTO *CHASSÉ*

1 ESTRUTURA DA AULA

Objetivo: desenvolver as habilidades de forma integrada. Após o aquecimento inicial, foi realizada uma atividade única, na qual o aluno deveria efetuar o saque no *backhand*, se deslocar para o fundo da quadra no *chassé*, realizar o golpe *clear* no *forehand* e retornar para a frente, repetindo o padrão de movimento. Na sequência, os alunos disputaram partidas de badminton, com ênfase nas habilidades adquiridas no decorrer das aulas. Ao término, foram realizadas as filmagens finais para a análise do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no presente experimento pedagógico.

2 SÍNTESE DA AULA

O desenvolvimento das três habilidades no exercício inicial ofereceu estímulos variados ao sistema neuromotor. A fase inicial da atividade foi desafiante para os alunos. Entretanto, à medida que se desdobrava, os participantes adquiriram prática e ocorreu uma progressão positiva em termos de compreensão e execução dos movimentos. As orientações verbais, visuais e táteis foram essenciais para a sincronização das habilidades. Ao final do experimento pedagógico, os alunos formaram duplas para a realização de jogos, enquanto a professora conduzia a filmagem final com cada aluno.

Fotografia 12. Finalização do experimento pedagógico



Fonte: Acervo pessoal

6.4 Contribuições do experimento pedagógico

As contribuições são referentes à aprendizagem das habilidades básicas do parabadminton em alunos com deficiência do CRPB. Essas contribuições foram estimadas a partir dos dados obtidos pelos instrumentos utilizados durante o experimento: questionário, filmagens, *checklist* e notas de campo. Frente aos objetivos da pesquisa, a seguinte questão guiou a presente análise: Houve avanços na aprendizagem das habilidades básicas do parabadminton? Para responder a essa pergunta, esta seção abordou a análise do processo de desenvolvimento das habilidades a partir das estratégias utilizadas ao longo do experimento pedagógico.

A Tabela 1 foi elaborada com o propósito de fornecer uma síntese das informações referentes ao desenvolvimento das habilidades dos participantes ao longo do processo interventivo. Nela, as proporções de acertos dos participantes foram determinadas dividindo-se o número de subfases executadas pelo número total de subfases em cada habilidade e multiplicando o resultado por 100 para obter a porcentagem. Este cálculo foi realizado antes e após o experimento pedagógico, permitindo uma análise geral do progresso dos alunos.

Tabela 1. Resultados da análise do *checklist* referente às habilidades básicas do parabadminton antes e após o experimento pedagógico

PARTICIPANTE	SAQUE NO BACKHAND	CLEAR NO FOREHAND	DESLOCAMENTO CHASSÉ
	ANTES APÓS	ANTES APÓS	ANTES APÓS
Participante 1	60% 90%	60% 80%	50% 75%
Participante 2	90% 100%	70% 100%	100% 100%
Participante 3	60% 80%	60% 90%	50% 75%
Participante 4	40% 70%	50% 70%	25% 75%
Participante 5	70% 90%	60% 90%	75% 100%
Participante 6	50% 70%	40% 80%	50% 75%
Participante 7	70% 90%	60% 90%	75% 100%
Participante 8	50% 40%	30% 50%	25% 50%

Fonte: Elaboração da autora

Analisando o desenvolvimento das habilidades na Tabela em questão, percebe-se que no registro anterior à implementação do experimento pedagógico, os alunos apresentaram mais dificuldade na execução da habilidade *clear no forehand*, seguida do saque no *backhand* e deslocamento *chassé*. Na interpretação deste

resultado, o movimento do *clear* é considerado mais desafiador quando comparado com as demais habilidades, devido a necessidade de reação rápida e controle preciso para atingir a peteca. Os movimentos saque e deslocamento também requerem habilidades técnicas específicas, entretanto, ao serem analisados de forma isolada, suas variáveis possuem menos oportunidades para erros significativos.

Considerando as distintas deficiências, nota-se que as crianças com TEA (participantes 1 e 2) obtiveram os melhores resultados. Os participantes desta pesquisa diagnosticados com TEA apresentam suporte nível 1, indicando um quadro em que as necessidades de assistência são menos intensas em comparação com os outros níveis do espectro, conforme descrito no DSM-5-TR (2023). Esse nível de suporte permite que eles executem ações motoras de modo mais eficaz, uma vez que possuem a capacidade de se engajar de forma ativa nas atividades físicas.

Durante o processo avaliativo, observou-se um progresso notável no desenvolvimento da participante 1. Apesar das dificuldades na coordenação motora, ela demonstrou uma compreensão clara das atividades propostas, refletindo sua independência para executá-las. A agitação e nervosismo decorrentes dessas dificuldades foram evidentes durante as sessões. Apesar disso, sua extroversão e habilidades de comunicação facilitaram sua participação ativa nas aulas, contribuindo para um ambiente interativo. Sua preferência por atividades que estimulam a liberdade de movimentos e a expressão corporal também se destacou, revelando uma inclinação natural para modalidades dinâmicas como o badminton. Os acompanhamentos especializados complementares, juntamente com a prática de outras modalidades esportivas, contribuíram para o seu desenvolvimento global, evidenciando a importância de abordagens individualizadas e integradas para promover o progresso de alunos com TEA.

É interessante notar que o participante 2 já demonstrou bons resultados antes do início do experimento pedagógico. Isso sugere uma base prévia de habilidades motoras que podem ter sido influenciadas por fatores genéticos. Contudo, nas palavras de Vigotski (2022), “[...] as capacidades hereditárias são insuficientes para formar o homem no que é mais essencial”. Isso indica que, embora os aspectos biogenéticos possam influenciar o desenvolvimento humano, os estímulos ambientais e pedagógicos desempenham um papel crucial para aprimorar plenamente as capacidades do indivíduo.

Desse modo, é importante reconhecer as habilidades individuais de cada aluno e considerar o ponto de partida deles em qualquer processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de garantir que todos tenham oportunidade de alcançar seu máximo potencial. Assim, para estimular o alcance da sua zona de desenvolvimento potencial, os desafios enfrentados pelo participante 5 foram aumentados. Se a atividade se limitar aos níveis de desenvolvimento já alcançados pela criança, ela se torna ineficaz para promover seu desenvolvimento, podendo até resultar em regressão. Portanto, a compreensão da zona de desenvolvimento potencial ressalta que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”, conforme defendido por Vygotsky (1991).

De forma geral, as crianças que possuem síndrome de Down (participantes 4, 5, 6, 7 e 8) obtiveram os menores resultados quantitativos. Os indivíduos que apresentam essa condição, categorizada no DSM-5-TR (2023) como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, enfrentam desafios consideráveis no desenvolvimento cognitivo e motor devido à deficiência intelectual associada. Segundo Vigotski (2022), o atraso motor pode combinar-se em diferentes graus com o atraso intelectual de todos os tipos, transmitindo uma particularidade ao desenvolvimento e à conduta da criança. Tal particularidade pode justificar os resultados inferiores observados nas avaliações das habilidades básicas do parabadminton.

Portanto, ao lidar com indivíduos que apresentam tanto atraso motor quanto atraso intelectual, é fundamental adotar abordagens integradas que considerem ambas as áreas da deficiência para promover um desenvolvimento completo e adaptativo. Durante o experimento pedagógico, o participante 7 apresentou um desempenho motor excepcional em ambos os *checklist*. Apesar dos desafios inerentes à hipotonia, característica recorrente na síndrome de Down e marcante em suas ações, ele demonstrou um desenvolvimento notável durante a avaliação das habilidades básicas do parabadminton.

No que diz respeito ao saque, o participante 7 desenvolveu tonicidade para gerar potência ao movimento, garantindo eficácia na trajetória da peteca. No que tange ao *clear*, sua capacidade de executar esse golpe demonstrou uma boa coordenação entre a raquete e o movimento do corpo, resultando em golpes profundos. Quanto ao deslocamento, sua flexibilidade excessiva se destacou na avaliação inicial, entretanto, as atividades propostas facilitaram o controle da amplitude dos movimentos, evidenciando uma adaptação gradual dessa condição.

Esses resultados refletem os efeitos positivos do experimento pedagógico e das atividades multidisciplinares em que ele está envolvido, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento como atleta. Tal desenvolvimento envolve a transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores.

Segundo Vygotsky (2001), quando uma criança nasce, ela possui funções psicológicas elementares. No entanto, ao longo do tempo e por meio da interação com adultos ou outras crianças, essas funções elementares passam por um processo de desenvolvimento, tornando-se funções superiores. As funções elementares têm sua base no funcionamento biológico, sendo também denominadas pelo autor como funções naturais, incluindo: percepção, atenção, memória imediata e reflexo. Estas funções emergem em resposta à influência direta de estímulos externos, que não utilizam signos como mediadores (Vygotsky, 1991).

Por outro lado, as funções psicológicas superiores, eminentemente humanas, constituem-se no contexto da interação do indivíduo com o meio sociocultural, onde essa interação passa a ser mediada. A partir da interpretação desses conceitos, percebe-se que o esporte cria um ambiente propício para o desenvolvimento das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. O parabadminton estimula os atletas a desenvolverem o movimento consciente, a tomada de decisões estratégicas e a capacidade de antecipar e reagir às demandas do jogo, em detrimento às ações inatas ao reflexo. Conforme Zaporozhets (1967), no processo de aprendizagem das habilidades esportivas, as ações conscientes ajudam a consolidar operações motoras adicionais, formando as condições para o desenvolvimento de ações subsequentes na atividade.

A participante 4 demonstrou dificuldade nos movimentos observados durante o *checklist* inicial. Contudo, notamos uma evolução gradual a partir das estratégias pedagógicas, embora enfrentasse desafios específicos. Sua interação social oscilante, decorrente do comprometimento cognitivo e das alterações de humor, influenciava seu engajamento nas atividades. Além disso, a análise do seu histórico revelou uma participação limitada em atividades multidisciplinares, o que pode ter ocasionado repercussões adversas no desenvolvimento esportivo. Considera-se que as capacidades do ser humano são desenvolvidas a partir das experiências ambientais, ou seja, é o ambiente que favorecerá ou não o desenvolvimento do indivíduo, bem como a apropriação de novos conhecimentos, conforme coloca

Vygotsky (2001). Nesse sentido, as atividades multidisciplinares, configuradas como experiências ambientais, contribuem para o desenvolvimento humano de forma ampla.

A hiperflexibilidade dos membros inferiores também era evidente em suas ações. Diante essas questões, a professora realizou adaptações nas atividades. Sua preferência por brincadeiras cantadas permitiu a incorporação elementos musicais durante o aquecimento articular, aumentando sua motivação e contribuindo com o seu desenvolvimento ao longo da aula. A utilização da música tem um efeito positivo em contextos esportivos e um forte apelo intuitivo. Por meio da música, pode-se elevar o ânimo, gerar emoções, aumentar a capacidade de atenção, alterar ou regular o humor, aumentar a produção no trabalho, reduzir as inibições e incentivar o movimento rítmico – tudo isso com potenciais aplicações no esporte (Karageorghis; Terry, 2006).

O participante 8, cujo diagnóstico não apresenta somente síndrome de Down, mas também autismo, demonstrou dificuldade nos movimentos observados inicialmente. A combinação das duas deficiências exigiram um enfoque pedagógico sensível às necessidades únicas dessa criança. Conforme o DSM-5-TR (2023), indivíduos com autismo podem apresentar interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco, incluindo a tendência por cores específicas. Durante a realização das atividades, observamos que o participante 8 apresenta uma preferência marcante por materiais e equipamentos na cor amarela, refletindo sua inclinação por cores vibrantes e de alto contraste. Nesse sentido, buscamos aproveitar essa preferência de maneira construtiva, utilizando materiais com tons similares para aumentar o estímulo desse aluno nas atividades.

No processo avaliativo das habilidades básicas do parabadminton, o desenvolvimento do participante 6 foi marcado por uma combinação de desafios e progressos. Ele traz consigo a complexidade da síndrome de Down, apresentando dificuldades na compreensão das atividades e na execução das ações motoras. A comunicação não verbal e sua preferência por atividades relacionadas à escalada refletem sua expressão individual e o desejo de explorar o ambiente ao seu redor. Dessa forma, introduzimos atividades de escalada adaptadas, proporcionando oportunidades para que ele canalize sua energia e entusiasmo por essa prática de forma segura, enquanto simultaneamente desenvolve habilidades motoras fundamentais para a prática do badminton.

Durante as avaliações das habilidades saque, *clear* e deslocamento, o participante 5 demonstrou progressos notáveis. No saque, ele desenvolveu a empunhadura de *backhand* corretamente, conseguindo alcançar distâncias adequadas e uma trajetória mais precisa em direção ao campo adversário. No *clear*, notamos uma melhoria na sua capacidade de executar o golpe, demonstrando maior controle sobre a força e a direção da peteca, o que resultou em lançamentos mais precisos e eficazes. Quanto ao deslocamento, ele aprimorou sua habilidade de se movimentar pela quadra, mostrando uma melhor coordenação e agilidade nos movimentos, o que o permitiu alcançar posições estratégicas com mais rapidez e eficiência durante o jogo, estimulando o seu desenvolvimento.

É importante destacar que o termo “desenvolvimento” não faz diferenciações entre o desenvolvimento vegetativo, sensorial-motor e psíquico; esse termo conduz à concordância científica e prática de todos os critérios dados do desenvolvimento, conforme explica Gesell (1930, apud Vigotski 2022). A criança aprende melhor a diferenciar as cores, a compreender os sons, a comparar os odores, não porque se aguça seu olfato e seu ouvido, mas devido ao desenvolvimento do pensamento, da atenção voluntária e de outras funções psicológicas superiores (Vigotski, 2022). Assim, no parabadminton, a execução das habilidades básicas também está condicionada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, o indivíduo aprenderá melhor a realizar o saque, *clear* e o deslocamento se a consciência, atenção voluntária, atividade mediada e o pensamento estiverem desenvolvidos integralmente.

Diagnosticado com deficiência física, o participante 3 demonstrou assimetria durante a execução dos movimentos devido a coordenação motora influenciada pela hemiparesia cerebral. A rigidez muscular causada pela deficiência levou o participante a realizar adaptações nos padrões de movimentos para obter sucesso no desenvolvimento das habilidades. Conforme Vigotski (2022), nos casos de crianças com deficiência motora, ocorre, com frequência, um desenvolvimento intelectual intenso. Em outras palavras, esses indivíduos podem compensar suas limitações físicas com um progresso intelectual notável, destacando a plasticidade do cérebro e a capacidade de adaptação frente às adversidades.

Portanto, na busca de estratégias alternativas para superar os obstáculos da deficiência, as adaptações incluíram a modificação na técnica dos movimentos previstos nos *checklists* das habilidades. Durante a execução do saque no *backhand*,

o aluno passou a soltar a peteca de uma altura superior com o objetivo de garantir um maior tempo de reação para que seu braço dominante movimentasse a raquete a tempo de impulsionar a peteca. E ao executar o deslocamento, o participante optou por realizar passos de corrida invés de dos passos laterais do *chassé*, o que lhe causava maior dificuldade devido a limitação de movimentos decorrentes da hemiparesia cerebral. Essas estratégias adaptativas ajudaram-no a lidar com os aspectos inerentes à sua condição física e a ter melhores resultados no desenvolvimento das habilidades esportivas. Reconhecer e apoiar essas adaptações é fundamental, pois elas são essenciais para permitir que o indivíduo alcance seu potencial máximo e alcance seus objetivos.

Conclui-se, frente aos resultados obtidos, que a maioria dos alunos demonstrou avanços no desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para a prática do badminton. Esses avanços englobam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, refletindo-se no aprimoramento das capacidades mediadas.

6.5 Potencial das estratégias de ensino pautadas na Defectologia sobre a aprendizagem das habilidades básicas do parabadminton

Adiante, foram elaboradas tabelas com uma abordagem mais detalhada, permitindo identificar movimentos específicos dentro das habilidades em que os alunos apresentaram mais dificuldade ou maior desempenho, possibilitando uma análise mais precisa das estratégias de ensino empregadas e possibilitando o aprimoramento contínuo do processo de ensino e aprendizagem. As tabelas a seguir demonstram a quantidade de alunos que realizaram as subfases de cada habilidade do parabadminton, antes e após o experimento pedagógico, considerando a amostra composta por 8 participantes.

Tabela 2. Análise da aprendizagem do *clear no forehand*

CHECKLIST DO CLEAR NO FOREHAND			QTDE DE ALUNOS QUE REALIZARAM A SUBFASE ANTES DO EXPERIMENTO	QTDE DE ALUNOS QUE REALIZARAM A SUBFASE APÓS O EXPERIMENTO
FASE PREPARATÓRIA	01•	Empunhadura básica	3	6
	02	Raquete posicionada para golpear sobre a cabeça	5	7
	03•	O braço sem raquete levantado	2	6
MOVIMENTO PARA TRÁS	04	Movimentar a perna dominante para trás	5	7
	05	O braço da raquete movimenta-se para trás	6	8
	06•	O braço sem raquete se estende a frente	3	5
	07•	O braço da raquete recua para trás	4	6
MOVIMENTO PARA FRENTE	08	A peteca é atingida com força no alto	5	7
	09	A perna de trás adianta-se à frente	5	7
FASE FINAL	10	A peteca atinge a quadra adversária	5	6

Nota: (•) Refere-se às subfases que os alunos manifestaram mais dificuldade em sua execução.

Fonte: Elaboração da autora

Neste momento, vamos analisar a aprendizagem do *clear no forehand* (Tabela 2). Nota-se que os alunos apresentaram mais dificuldade nas subfases 01 Empunhadura básica; 03 O braço sem raquete levantado; 06 O braço sem raquete se estende a frente e; 07 O braço da raquete recua para trás. Antes de prosseguirmos com a exposição das estratégias pedagógicas destinadas ao aprimoramento dessas subfases, é necessário que tenhamos uma compreensão clara das mesmas. Neste sentido, vamos descrever as subfases a seguir.

Para obter êxito na subfase 01, a palma da mão deve estar virada para baixo e a raquete deve estar perpendicular ao chão, formando um “V” entre o polegar e o indicador. Entretanto, muitos alunos têm dificuldade ao segurar a raquete perpendicularmente ao chão, visto que no momento da rebatida deve ocorrer a rotação do braço e antebraço para abrir a face da raquete, a fim de entrar em contato com a peteca, conforme sugere a BWF (2019).

Nas subfases 03 e 06, é necessário que o jogador realize os movimentos de levantar e estender o braço sem raquete no momento que antecede o golpe. Quando essas ações não são realizadas, seu posicionamento é afetado, gerando consequências no tempo de rebatida e precisão. Além disso, a realização dessas subfases aumenta a amplitude do movimento e ajuda na transferência de peso do corpo para a frente, proporcionando mais potência durante o impacto. Aproveitar o

peso corporal é essencial para impulsionar a raquete com mais velocidade. Na subfase 07, o braço da raquete deve-se recuar para trás durante a rebatida, preparando-se para atingir a peteca no ponto ideal a fim de maximizar sua eficácia.

Entre a 1ª e a 4ª, com o intuito de desenvolver as habilidades dos alunos nas subfases identificadas, a professora empregou estratégias pedagógicas que envolveram a associação da linguagem, simplificação de materiais e diversificação de instrumentos.

De acordo com Vigotski (2001), “[...] a palavra é o microcosmo da consciência”, é a ferramenta de análise da informação, uma vez que atravessa um percurso até ser internalizada e obter a capacidade de analisar e dar significado ao objeto. Contudo, o autor destaca que o conceito se forma não por meio de meras associações, mas por meio de operações intelectuais em que todas as funções mentais já estabelecidas se comunicam em conjunto. Esta operação é orientada pela utilização das palavras como forma de ativar a atenção, abstrair características e realizar a síntese e representação através de um signo (Dias, *et al.*, 2014).

Durante o ensino da empunhadura de *forehand*, a professora pede para que os alunos “cumprimentem” a raquete. Essa expressão provoca a ideia de cumprimentar alguém com a mão estendida, sugerindo um gesto inicial de contato com a raquete antes de iniciar o movimento do golpe. Outro exemplo ocorre quando a professora utiliza a expressão “guardem a raquete na mochila”, durante a atividade de golpear as petecas lançadas pelo professor. A partir desta orientação os alunos entendem que devem recuar o braço da raquete durante o movimento do golpe, gerando mais impulso no impacto da raquete com a peteca.

Verificamos que a atividade "guerra de petecas", possibilitou que os alunos não apenas exercitassem a extensão do braço ao lançar as petecas na quadra adversária, mas também desenvolvessem a força necessária para realizarem os lançamentos com potência, conforme exige o golpe *clear*. O termo "guerra" atribuído à atividade associa a atmosfera de competição e determinação, semelhante às batalhas frequentemente retratadas em jogos e histórias. Nesse contexto, os participantes são desafiados a estender o braço e a empregar força na execução do movimento para superar seus adversários, lançando as petecas com vigor e estratégia. Desse modo, os alunos são conduzidos a internalizarem as ações exigidas no golpe *clear*, sem perceber que estão praticando essa técnica.

Quanto a estratégia de simplificação dos materiais, Munster e Almeida (2006) propõem que as relações no processo de ensino e aprendizagem devem seguir uma progressão que parte de elementos mais simples para os mais complexos. Nessa perspectiva, para o contato inicial com a raquete, optou-se pelo uso do balão na atividade de golpear, devido a sua velocidade reduzida em comparação com a peteca, oferecendo ao aluno mais tempo para processar as informações e executar os movimentos necessários. De modo semelhante, escolheu-se a utilização da bola na atividade de captura com o cone devido ao seu tamanho maior em relação à peteca, o que proporcionou aos alunos melhor visualização da trajetória do objeto, facilitando a realização da atividade. Essa substituição de materiais possibilita aos alunos desenvolverem as habilidades de forma gradual, consolidando os fundamentos básicos da modalidade antes de avançarem para desafios mais complexos.

Assim como na Escola de *Zagorski*, conforme enfatizado por Meshcheryakov (1979), onde eram trabalhados o treinamento sensorial e o desenvolvimento motor por meio do manuseio de formas, encaixes e objetos diversos, neste experimento pedagógico também foram utilizados variados recursos para promover o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Essa diversidade incluiu a utilização estratégica de instrumentos nas atividades, com o objetivo de formar novos signos e tornar a aprendizagem mais estimulantes para as crianças e adolescentes.

Nesse sentido, para a realização da atividade "escalada horizontal", os arcos foram dispostos no chão de forma a indicar o percurso a ser realizado pelos alunos. A disposição visual dos arcos coloridos proporcionou uma orientação clara e direcionada, demonstrando os pontos a serem percorridos. Ao atravessar esses arcos, os alunos precisavam estender os braços e aplicar força para se locomover horizontalmente, contribuindo para o desenvolvimento da força necessária para alcançar a profundidade do golpe *clear*.

Na atividade subsequente, a utilização da vara de pesca para suspender a peteca em uma linha de nylon a fim de praticar a rebatida se apresentou como uma estratégia estimulante no ensino do parabadminton. A altura da peteca foi reajustada para cada aluno, de acordo com o alcance da extensão do seu braço. Neste momento, a professora proporcionou um ambiente controlado e seguro, em que os alunos puderam se concentrar especificamente na habilidade da rebatida, sem se preocupar com outros aspectos do jogo. Como a peteca retorna diretamente para o aluno após a rebatida, sem a participação de outro jogador, os participantes se sentiram mais

confiantes a realizar a experimentação. Ainda, o esse retorno imediato e consecutivo da peteca facilitou para que a professora expusesse um feedback imediato sobre as execuções.

A aprendizagem do *clear*, uma das habilidades mais características do badminton, revelou uma notável progressão após o experimento pedagógico. Os alunos demonstraram uma melhoria consistente em termos de coordenação e potência ao longo do período de aprendizagem. Em seguida, abordaremos o saque no *backhand*, outra habilidade fundamental no parabadminton, discutindo as estratégias empregadas para desenvolver as subfases em que os alunos apresentaram mais dificuldade durante a execução.

Tabela 3. Análise da aprendizagem do saque no *backhand*

CHECKLIST DO SAQUE NO BACKHAND			QTDE DE ALUNOS QUE REALIZARAM A SUBFASE ANTES DO EXPERIMENTO	QTDE DE ALUNOS QUE REALIZARAM A SUBFASE APÓS O EXPERIMENTO
FASE PREPARATÓRIA	01•	Pé dominante à frente	3	6
	02•	Utilizar empunhadura curta do polegar	3	6
	03	Colocar a raquete abaixo da linha da cintura	5	7
	04	Colocar a peteca na frente da raquete	5	7
MOVIMENTO PARA TRÁS	05	Mover a raquete um pouco para trás	5	7
	06	Abrir a face da raquete	5	7
MOVIMENTO PARA FRENTE	07	Soltar a peteca	8	8
	08	Acelerar a raquete para frente	8	8
FASE FINAL	09•	O impulso da raquete dá continuidade à rotação do braço	4	7
	10•	A peteca atinge a quadra adversária	3	6

Nota: (•) Refere-se às subfases que os alunos manifestaram mais dificuldade em sua execução.

Fonte: Elaboração da autora

Ao analisar a aprendizagem do saque no *backhand* (Tabela 3), é possível observar que os alunos demonstraram mais dificuldade nas subfases 01 Pé dominante a frente; 02 Empunhadura curta do polegar; 09 O impulso da raquete dá continuidade à rotação do braço e; 10 A peteca atinge a quadra adversária.

As dificuldades na subfase 01 podem gerar falta de equilíbrio e precisão no saque, visto que o posicionamento correto proporciona estabilidade, auxiliando a direcionar o saque com mais precisão para a quadra adversária. Os erros cometidos na subfase 02 pode fazer com que o saque perca a potência, porque a empunhadura curta do polegar possibilita a aceleração do movimento. Conforme descrito na subfase

09, a continuidade do movimento da raquete após o contato com a peteca resulta em um saque mais rápido e difícil de ser defendido pelo adversário. Ao final, o sucesso da habilidade se concretiza quando a peteca atinge a quadra adversária, representada na subfase 10. Entretanto, uma série de fatores estão intrinsecamente relacionados a esse resultado, e quando realizados de forma articulada, alcança o objetivo.

A partir da tentativa de superar essas dificuldades, a professora abordou as subfases incorporadas em atividades lúdicas e carregadas de estímulos. Entre a 5ª e a 8ª aula, ao realizar exercícios que utilizam o dorso da mão, como por exemplo, pega-pega com o dorso da mão, golpear o balão e as bolas com o dorso da mão e sacar as bolas com o dorso da mão, as crianças foram expostas a um posicionamento de punho semelhante à empunhadura de *backhand* no badminton, permitindo que desenvolvessem gradualmente as capacidades necessárias para manusear a raquete nesta posição.

Em seguida, ao introduzir atividades que envolvem a manipulação da raquete, foi empregada uma fita em relevo para orientar o posicionamento dos dedos durante a empunhadura de *backhand*. Essa estratégia de ensino se configurou como uma abordagem alinhada aos princípios da Teoria Histórico-Cultural, visto que nesta a aprendizagem é mediada por ferramentas culturais que auxiliam os indivíduos a desenvolverem suas capacidades, conforme Vygotsky (1991). Na estratégia utilizada, a fita em relevo serve como um instrumento mediador que facilita a aprendizagem da empunhadura. Ao demarcar o posicionamento dos dedos na raquete, a fita fornece uma referência tátil e visual para os alunos, possibilitando a realização das atividades com a empunhadura correta e a elevação do potencial da habilidade desenvolvida.

Com o tempo e a prática mediada, a intenção é que os alunos compreendam gradualmente a técnica correta de segurar a raquete, sem depender mais da fita em relevo. Simultaneamente ao ensino desses aspectos, foi estimulado o desenvolvimento correto da posição dos pés e a continuidade da rotação do braço no momento do impulso. Na sequência, a partir do objetivo de identificar as dimensões da área de saque no parabadminton, os alunos participaram de uma atividade que consistiu em um jogo adaptado à zona de saque. Ao restringir o jogo à essa área, os alunos puderam reforçar a compreensão dos limites da zona, preparando-os para lidar com os jogos oficiais, em que qualquer saque que ultrapassasse esses limites, seria considerado ponto do adversário.

O desenvolvimento do saque foi observado ao analisar as filmagens após a realização do experimento pedagógico, em que uma maior porcentagem de alunos obteve êxito na realização das subfases. Ainda que nem todas as crianças alcançaram resultados máximos na execução dos movimentos, é necessário reconhecer que o aprendizado emerge de um processo progressivo e individual, em que alguns alunos enfrentam maiores desafios no seu desenvolvimento. A próxima análise se concentrará na aprendizagem do deslocamento *chassé*, explorando como os alunos desenvolveram essa habilidade essencial no contexto do parabadminton.

Tabela 4. Análise da aprendizagem do deslocamento *chassé*

CHECKLIST DO DESLOCAMENTO CHASSÉ			QTDE DE ALUNOS QUE REALIZARAM A SUBFASE ANTES DO EXPERIMENTO	QTDE DE ALUNOS QUE REALIZARAM A SUBFASE APÓS O EXPERIMENTO
DESLOCAMENTO CHASSÉ	01	Um pé persegue o outro mas não consegue alcançá-lo	5	7
	02	Pés a 90° ou paralelos entre si	5	7
	03•	Joelhos levemente flexionados	4	6
	04•	Deslizar ligeiramente sobre a superfície	4	6

Nota: (•) Refere-se às subfases que os alunos manifestaram mais dificuldade em sua execução.

Fonte: Elaboração da autora

O deslocamento *chassé* é uma habilidade fundamental no badminton devido à sua capacidade de permitir movimentos rápidos e eficientes pelo espaço da quadra. Essa técnica de deslocamento é essencial para posicionar o jogador de forma estratégica em relação à trajetória da peteca, facilitando tanto a defesa quanto o ataque durante o jogo. Além disso, o *chassé* possibilita uma transição suave entre diferentes partes da quadra, permitindo ao jogador mover-se com agilidade e precisão para alcançar e devolver a peteca de maneira eficaz. Em resumo, o domínio do deslocamento *chassé* é crucial para aprimorar a mobilidade, o controle espacial e a capacidade de resposta ao adversário, contribuindo significativamente para o desempenho geral no badminton.

Perante a análise do processo de aprendizagem do deslocamento *chassé* (Tabela 4), percebe-se que os alunos enfrentaram maiores dificuldades nas subfases 03 Joelhos levemente flexionados e; 04 Deslizar ligeiramente sobre a superfície. Na subfase 03, que exige manter os joelhos levemente flexionados, os participantes encontraram dificuldade em controlar a posição dos joelhos, o que é essencial para a

execução correta do movimento. Já na subfase 04, que requer o deslize suave sobre a superfície, os alunos enfrentaram desafios relativos ao controle da força aplicada durante o contato do pé com o chão, resultando em movimentos bruscos. Esses apontamentos sugeriram a necessidade de atividades que desenvolvessem a coordenação motora, visando melhorar a consciência corporal e o controle dos membros.

Nesse contexto, entre a 9ª e a 12ª aula abordamos estratégias com o intuito de promover o aprimoramento das habilidades supracitadas. Nesse período, a realização do circuito de exercícios envolvendo deslocamento, saltos e passadas, ofereceram estímulos motores variados, que desafiaram os alunos a adaptarem seus movimentos em diferentes situações de transposição. A atividade seguinte envolveu a combinação do deslocamento *chassé* com a manipulação da raquete para empurrar as petecas, possibilitando que alunos desenvolvessem a coordenação motora dos membros superiores e inferiores de forma associada. A integração desses movimentos é fundamental para desenvolvimento no parabadminton, pois estimula os alunos internalizem ações que também são necessárias durante o jogo.

A atividade “fuga dos bambolês” proporcionou o desenvolvimento de movimentos rápidos e ágeis para desviar dos bambolês lançados rasteiramente em variadas direções. Embora o foco estivesse na esquiva dos obstáculos, os alunos estavam, sem se darem conta, aprimorando as suas capacidades de velocidade e reação. Na sequência, a atividade de contornar os arcos e avançar rapidamente em direção ao próximo, estimulou os alunos a coordenar seus movimentos, promovendo o desenvolvimento da capacidade de agilidade, bem como a percepção corporal, visto que os alunos precisavam realizar o percurso sem esbarrar nos arcos.

Em seguida, durante a proposta “trilha das petecas”, ao adotarem o deslocamento *chassé* para percorrer os cones e colocar uma peteca sobre cada um deles, os alunos são incentivados a aprimoraram tanto a coordenação motora ampla quanto a coordenação motora fina. Além disso, essa proposta desenvolve a percepção do próprio corpo em relação ao espaço, pois os alunos precisavam se movimentar de forma consciente para completar a trilha.

Vygotsky (1991) afirma que o aprendizado deve ser combinado de alguma forma com o nível de desenvolvimento da em que a criança se encontra. Ou seja, quando a criança passa a dominar as habilidades exigidas em uma atividade específica, essa atividade é modificada, acrescentando graus de dificuldades, a fim

de promover o seu desenvolvimento contínuo. Nesse sentido, foi proposta a modificação da atividade de se deslocar para golpear as petecas, na qual, inicialmente, os alunos se deslocavam em direção às cores verbalizadas para executar o movimento e, posteriormente, com base na autopercepção da trajetória do lançamento.

Essa transição progressiva possibilitou a consolidação de uma ampliação das habilidades cognitivas e motoras dos participantes. Na primeira fase, ao se deslocarem em direção às cores solicitadas, os alunos exercitaram a capacidade de seguir instruções específicas, coordenando o movimento com os comandos externos. Durante a segunda fase, com base na autopercepção da trajetória do lançamento, os alunos desenvolveram uma compreensão mais refinada do espaço e do tempo, sendo desafiados a observar e interpretar a dinâmica do jogo, antecipando o movimento da peteca e ajustando sua posição para executar o golpe.

Conforme Zaporozhets (1967), durante a partida, o jogador não diz “agora eu devo realizar o saque, me posicionar onde a peteca será levantada e executar o golpe”. Na sua consciência, deve haver simplesmente um único fim: golpear a peteca ao chão da quadra oposta. Para alcançar esse nível de domínio, ele deve desenvolver as operações conjuntas que o golpe exige. Portanto, na última aula do experimento pedagógico, os alunos participaram de um exercício que integrou as três habilidades abordadas neste experimento. Esta atividade demandou uma sequência de movimentos, começando com o saque, seguido pelo deslocamento para a posição adequada e finalizando com um *clear* potente. A integração desses três elementos em uma atividade única permitiu aos alunos solidificarem seus conhecimentos construídos nas aulas de parabadminton de forma associada e dinâmica.

Frente ao exposto, percebemos que o experimento pedagógico implementado, juntamente com atividades multidisciplinares frequentadas pelos alunos, refletiu no desenvolvimento das habilidades pelos alunos. Tal progresso destaca a importância das estratégias de ensino adotadas, as quais foram fundamentadas nos princípios da Defectologia, visando atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Esses resultados reforçam a relevância de uma abordagem pedagógica personalizada e adaptativa, capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos no âmbito esportivo e em outras esferas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as contribuições do ensino do parabadminton para o desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência, a partir dos pressupostos da Defectologia de Vigotski. Para alcançá-lo, contextualizamos o percurso histórico da pessoa com deficiência na sociedade e suas características, discorremos sobre os principais fundamentos da Defectologia na Teoria Histórico-Cultural, desenvolvemos um experimento pedagógico com os alunos do CRPB-Maringá pautado na Defectologia e analisamos o processo de aprendizagem dos participantes.

Conforme os direitos humanos conquistaram visibilidade e valorização da sociedade, os preconceitos construídos acerca da deficiência foram ressignificados, passando a ser compreendida como uma questão social. Entretanto, ainda existe uma extensa jornada a ser percorrida. É imprescindível que ocorram mais avanços nas questões culturais para uma inclusão verdadeira, reconhecendo o potencial das pessoas com deficiência e desconstruindo paradigmas excludentes relacionados as capacidades biológicas.

A Defectologia, caracterizada como o "estudo do defeito", direciona seus fundamentos para compreender e abordar as necessidades de desenvolvimento, educação e inclusão das pessoas com deficiência, seja ela cognitiva, física ou sensorial. Ao proporcionar uma visão abrangente e contextualizada das dificuldades enfrentadas por esses indivíduos, a Defectologia visa não apenas discutir suas capacidades, mas também desenvolver estratégias para promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

A aprendizagem é o processo em que o indivíduo se apropria de informações, habilidades, atitudes, valores, entre outros, perante o seu contato com a realidade, o ambiente e as pessoas. Nesse sentido, interpretamos o parabadminton como uma oportunidade de inclusão social e desenvolvimento humano. Por meio do experimento pedagógico, buscamos não apenas o desenvolvimento das habilidades esportivas individuais, mas também o desenvolvimento humano como um todo, destacando a importância da participação em atividades multidisciplinares para enriquecer o processo de crescimento.

Os resultados desta pesquisa trazem indicações de que a intervenção pedagógica realizada no parabadminton, a partir de estratégias de ensino pautadas na Defectologia e orientadas pelos princípios da Teoria Histórico-Cultural, é uma ferramenta importante para o desenvolvimento dos alunos, podendo servir também como aporte relevante para maximizar o processo de ensino e aprendizagem de outros esportes destinados às pessoas com deficiência.

As habilidades básicas do parabadminton, de modo geral, não podem ser desenvolvidas de forma imediata. Envolve processos complexos que demandam estratégias adaptadas às condições sociais dos participantes, sem desconsiderar suas características biológicas. A intervenção pedagógica realizada nas aulas de parabadminton demonstrou o progresso dos alunos, mesmo que não tenha ocorrido de modo uniforme. Ou seja, em relação ao domínio das ações cognitivas e motoras relativas às habilidades *clear no forehand*, *saque no backhand* e deslocamento *chassé*, houve diferenças nos níveis de aprendizagem.

Essas variações possivelmente estão relacionadas com as características individuais de cada deficiência e seu tempo necessário para internalização dos movimentos. O participante com deficiência física, diagnosticado com paralisia cerebral, enfrentou desafios específicos de mobilidade relacionados à rigidez muscular, enquanto os participantes com e deficiência intelectual, apresentaram mais dificuldade na compreensão das orientações e no controle dos movimentos devido a hipotonicidade advinda da síndrome de Down.

Portanto, as estratégias de ensino foram destinadas à superação dos obstáculos inerentes às deficiências. O experimento pedagógico possibilitou que, o participante com hemiparesia cerebral, realizasse ajuste nas execuções dos movimentos previstos nos *checklists* das habilidades, adaptando-as de modo que o lado não afetado pela paralisia compensasse o lado com a deficiência.

Para promover a aprendizagem dos participantes com deficiência intelectual, as estratégias de ensino empregadas envolveram a associação da linguagem, simplificação de materiais e diversificação de instrumentos. O processo de associação da linguagem, que se trata da utilização de termos e expressões pertencentes ao cotidiano, permitiu que os alunos compreendessem a execução dos movimentos à medida em que realizava associações por meio de operações mentais já estabelecidas. Em conjunto, a estratégia de simplificação de materiais durante as atividades abordou uma progressão gradativa, que partiu da utilização de recursos

mais simples para os mais complexos. Ainda, a diversificação de instrumentos tornou o processo de aprendizagem mais motivante para as crianças e adolescentes, proporcionando estímulos variados para o desenvolvimento das suas capacidades.

De modo geral, o desenvolvimento das habilidades esportivas pode ser entendido como parte integrante do desenvolvimento humano, uma vez que ambos são influenciados pelo processo de mediação, uso de instrumentos e signos. No contexto do parabadminton, os alunos com deficiência não apenas adquirem habilidades técnicas, mas também desenvolvem capacidades sociais, cognitivas e motoras. A mediação do professor e o uso de instrumentos é fundamental para o desenvolvimento do aluno, fornecendo suporte e facilitando a internalização das habilidades. Portanto, a aprendizagem do badminton por pessoas com deficiência não é apenas uma questão de aprimoramento técnico, mas uma oportunidade para promover o desenvolvimento humano a partir da estrutura mais desenvolvida da corporalidade humana, o esporte.

REFERÊNCIAS

- ADLER, A. **A ciência da natureza humana**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- ADLER, A. **Conocimiento del hombre**. Argentina: Espasa, 1947.
- ALVES, D. S. S. da. Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 31-44, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/43435>>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- ARAKAKI, F. F. S. O direito a inclusão no esporte: os impactos das paraolimpíadas para a superação do capacitismo. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 7., 2021, Manhuaçu. **Anais...** Minas Gerais: UNIFACIG, 2021.
- ARANHA, M. S. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano XI, n. 21, p. 160-173, 2001.
- ARAÚJO, P. F. de. **Desporto Adaptado no Brasil: Onde tudo começou**. São Paulo: Phorte, 2011.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- BADMINTON FEDERAÇÃO PARANAENSE (BFP). 2012. **Fundamentos**. Disponível em: <<https://www.badminton.org.br/historiadobadminton>>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- BADMINTON. **Ampliar Engenharia Eletrônica**. 2020. Disponível em: <<https://www.ampliareengenharia.com.br/badminton-cfzd>>. Acesso em: 30 set. 2023.
- BALBINOTTI, C. et al. **O Ensino do tênis**. Novas perspectivas de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARCELLOS, G. M. M. **A eliminação dos indignos de viver: a eugenia do século XX e o programa de eutanásia nazista**. 2021, 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Bacharel em Relações Internacionais, Unicuritiba, Paraná, 2021.
- BARRAGA, N. **Disminuidos visuales y aprendizaje**. Madrid: Organización Nacional de Ciegos de Espana, 1985.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara, 2007.
- BARROS, A. B.; SILVA, S. M. M.; COSTA, M. D. P. R. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 35, n. 88, p. 145-163, 2015.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION (BBC). As borboletas de Zagorsk. (Documentário) Série Os Transformadores. Direção: Ann Paul. Produção de Michael Dean. Narração: Michael Dean. Roteiro: Michael Dean. Londres, 1992.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, n. 2, v. 3, p. 7-19,1995.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. São Paulo: Papyrus, 1998. p. 21-51.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2022**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. **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). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018|2015|Lei|L13146.htm>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.213|91, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis|8213cons.htm>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Portaria nº 324, de 31 de março de 2016**. Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Comportamento Agressivo no Transtorno do Espectro do Autismo. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. **Portaria nº 21, de 25 de novembro de 2020.** Aprova o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual. Brasília: Ministério da Saúde, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13. 652, de 13 de abril de 2018.** Institui o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo. Brasília: Secretaria Geral, 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 3.638, de 2000.** Autor: Paulo Paim. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

CARMO, A. A. do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina.** Brasília: Secretaria de Desporto|PR, 1991.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO (CPB). **Badminton.** São Paulo: CPB, 2018. Disponível em: <<https://cpb.org.br/modalidades/badminton/>>. Acesso em: 23 nov. 2023.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO (CPB). **História do Esporte Paralímpico Brasileiro.** São Paulo: CPB, 2022. Disponível em: <<https://www.cpb.org.br/conteudo/detalhe|3|historia>>. Acesso em: 26 mai. 2023.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BADMINTON (CBBd). 2015. **Equipamentos.** Disponível em: <<https://www.badminton.org.br/equipamentos>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BADMINTON (CBBd). 2020. **Regulamento de Classificação Funcional.** Disponível em: <<https://www.badminton.org.br/admin/upload/documentos|b508574884.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BADMINTON (CBBd). 2023. **História do badminton.** Disponível em: <<https://www.badminton.org.br/historiadobadminton>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Portugal: Porto Editora, 1999.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CRIPPA, J. A. S. de. (coord.). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5-TR. 5, texto revisado. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA, 2023.

CZECH, Herwig. Hans Asperger, National Socialism, and “race hygiene” in Nazi-era Vienna. **Molecular Autism**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 1–43, 2018.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/jlep/a/TDTBqYSsZbmcbwB3GBpnd9B/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUARTE, O. **História dos esportes**. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

ENABAD - XI Encontro Nacional de Badminton, 2021, Rio de Janeiro. **Relatório de Atividades**. Rio de Janeiro: Tecnologia de Comunicação, 2021. 17 p.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, ano 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FEDERAÇÃO MUNDIAL DE BADMINTON (BWF). 2013. **Shuttle Time**: O programa de badminton escolar da BWF - Manual para o professor. 1. ed. (português). Malaysia: BWF, 2013.

FEDERAÇÃO MUNDIAL DE BADMINTON (BWF). 2019. **Formação de treinadores de badminton** - Manual do Treinador. 2. ed. (português). Malaysia: BWF, 2019.

FERREIRA, A. L. A. **A atividade de ensino na educação física**: a dialética entre conteúdo e forma. 2015. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – UFBA, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2015.

FERREIRA, T. C. S.; SCHLICKMANN, M. S. P. A teoria histórico-cultural e a educação escolar numa perspectiva humanizadora. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 643–660, 2022.

FLORÉZ, J.; TRONCOSO, M. V. Síndrome de Down: avances en la acción familiar. 2. ed. **Fundación Síndrome de Down Cantabria**, Santander, p. 151-167, 1991.

FRANCO, A. M. S. L. dos; SCHUTZ, G. E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 4, p. 244-255, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/F9Tb3pwLq8vFDrn3yzhndFg/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

FRIEDLANDER, H. **The origins of the Nazi genocide**: from euthanasia to the final solution. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1995.

GAIO, G. G. G. A aporia da história em dois momentos: na antiguidade clássica e no historicismo. **Dimensões**, Vitória, v. 24, p. 135-156, 2010.

GARCIA, V. G. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho**: histórico e contexto contemporâneo. 2010. 199 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) - UNICAMP, Campinas, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/782607>>. Acesso em: 08 set. 2023.

GIFFONI, R. M. O badminton da escola: um relato de experiência. **Efdeportes**. Buenos Aires, ano 19, n. 194. p. 4, 2014. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd194/o-badminton-da-escola.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GINDIS, B. Children with Mental Retardation in the Soviet Union. **Mental Retardation**, [S.l.], v. 26, n. 6, p. 381-384, 1988.

GINDIS, B. Special education in the Soviet Union: Problems and perspectives. **The Journal of Special Education**, [S.l.], v. 20, n.3, p. 375-383, 1986.

GINDIS, B. Vygotsky's vision: reshaping the practice of Special Education for the 21st Century. **Remedial and Special Education**, [S.l.], v. 20, n. 6, p. 32-64, 1999.

GOLPES de badminton. Ecoecoo - Blog de Educación Física. 2013. Disponível em: <<https://ecoecoo.blogspot.com/2013/01/golpeos-de-badminton.html>>. Acesso em: 29 set. 2023.

GOMES, M. (org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 1. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2009.

GONZÁLEZ, E. **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUGEL, M. A. A. **Diálogos aprofundados sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Belo Horizonte: RTM Editora, 2019.

GUGEL, M. A. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2010. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/2010140795/apessoa-comdeficincia-e-sua-relao-com-a-historia-da-humanidade>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

GUGEL, M. A. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos**, Administração Pública Direta e Indireta. Goiânia: UCG, 2006.

GUIDETTI M. et al. Aspects pragmatiques de la communication et du langage chez des enfants typiques et des enfants ultérieurement diagnostiqués autistes. **Psychologie Française**, [S.l.], n. 49, p. 131-144, 2004.

GUSSI, S. L. A. **Encaminhamento para ações pedagógicas com base nas vozes das pessoas com deficiência**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - UTFPR, Paraná, 2016.

JERONIMO, P.S.; FRUTUOSO, A.S.; DUEK, V.P.; A inserção da ginástica na Educação Física infantil: aproximações com a teoria histórico-cultural. **Revista Cocar**, [S.l.], v.13, n. 27, p. 784-805, 2019.

JOHNSTON, J. M.; PENNYPACKER, H. S. **Strategies and tactics of behavioral research**. 2. ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1993.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997.

LARAIA, M. I. F. **A Pessoa com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – PUC-SP, São Paulo, 2009.

LEITE, F. P. A.; RIBEIRO, L. L. G.; FILHO, W. M. C. da. **Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 2. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, A. C. B. L. C. Ações afirmativas como forma de garantir o pleno exercício do princípio da isonomia por parte das pessoas com deficiência. **Revista da Procuradoria Geral do Município de Fortaleza**, Fortaleza, v. 16, n. 16, p. 379-401, 2008.

LIMA, H. **Você sabe o que é Defectologia?** Youtube, 04 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dA6hgPDcO90&t=12s>>. Acesso em: 18 de set. 2023.

LOCKE, J. **Ensaio Sobre o Entendimento Humano**. Tradução: E. A. de Soveral. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1999.

MELLO, S. A. Contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Cadernos de Educação - UFPel (ONLINE)**, v. 1, n. 50, p 1-12, 2015.

MENEGUELI, T. O. de. **Luz, câmera, ação:** obras cinematográficas como apoio para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. 2017.

MESHCHERYAKOV, A. **Awakening to Life**. Moscou: Progress Publishers, 1979.

MICHILES, R. K. S. da. **Atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva**. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFM, Manaus, 2018.

MOVIMENTO DOWN. **A Síndrome de Down**. 2015. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Introdu%C3%A7%C3%A3o-jun15-2.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2023.

NAKAZAWA, K. Brain reorganization and neural plasticity in elite athletes with physical impairments. **Exercise and Sport Sciences**, v. 50, n. 3, p. 118-127, 2022.

NASCIMENTO, C. P. **A psicologia histórico-cultural e o desenvolvimento infantil:** reflexões a partir da e para a prática da Educação Física infantil. 2004. 120f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Educação Física, USP, São Paulo, 2004.

NEUMANN, K.; ALGERICH, E. N. A. de. A situação da pessoa com deficiência em relação à sociedade, ontem e hoje. **Revista Direito em Debate**, [S.l.], n. 21, p. 109-142, 2004.

NOGUEIRA, L. Badminton. In L. Da Costa (Org.). **Atlas do Esporte no Brasil: Atlas do esporte, Educação Física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11)**. 2022.

PANTANO, L. **Discapacidade**: conceptualización, magnitud y alcances. Centro de Investigaciones Sociológicas: FCSE, 2008.

PEREIRA, R. R. **O Papel da variação do número de cópias genômicas no fenótipo clínico de deficiência intelectual em uma coorte retrospectiva da rede pública de saúde do Estado de Goiás**. 2014. 118 f.
Tese (Doutorado em Biologia) - Programa de Pós-graduação em Biologia, UFG, Goiânia.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição a ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

PLATÃO. **A República**. Texto Integral. Tradução: Pietro Nasseti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

PRESTES, Z.; TUNES, E. **Problemas da Defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

RAUCH, A. et al. Diagnostic Yield of Various Genetic Approaches in Patients With Unexplained Developmental Delay or Mental Retardation. **American Journal of Medical Genetics**, v. A, n. 140, p. 2063-2074, 2006.

RIGOTTI, U. L. **O voleibol em uma proposição didático-pedagógica histórico-cultural e crítico-superadora**. 2012. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESC, Criciúma, 2018. Disponível em:
<<http://repositorio.unesc.net/handle/1|6270>>. Acesso em: 27 Ago. 2023.

RIHTMAN, T. et al. Are the cognitive functions of children with Down syndrome related to their participation? **Developmental Medicine & Child Neurology**, [S.l.], v.52, n.1, p.72-78, 2010.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

ROSA, K. N. S. **“Da criança que não aprende” a “toda criança é capaz de aprender”**: Lições Históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori. 2017. 219 f.
Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduação em Psicologia da Educação, PUC-SP, São Paulo, 2017.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-11, 2003.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão das pessoas – deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, v.9, n.43, p.9-10, 2005.

SASSAKI, R. K. Educação Profissional: Desenvolvendo Habilidades e Competências. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES, 3., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: Editora Ideal, 2006. p. 98-108.

SCHALOCK, R. et al. **Intellectual Disability – Definition, Classification and Systems of supports**. 11. ed. Washington: AAIDD, 2010.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2003.

SÉGUIN, E. **Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés**. Paris: Chez J. B. Baillière, 1846.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2012.

SILVA, A. M. C. da. **O processo de aprendizagem do(a) aluno(a) com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. 2022. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, Goiás, 2022.

SILVA, D. S. dos. **Os benefícios do badminton no desenvolvimento psicomotor**. 2016, 23f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Curso de Educação Física, Faculdade de Educação e Meio Ambiente, Ariquemes, 2016.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, I. A. C. da.; KESKE, C.; WORTMANN, M. M. Aprendizagem e gamificação: estímulos à metacognição. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. e11|01–13, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67544>>. Acesso em: 2 set. 2023.

SILVA, R. S.; AMARAL, C. L. C. As Contribuições da Defectologia e da Teoria Histórico-Cultural no Ensino de Química Para o Deficiente Visual: um estado da arte em Teses e Dissertações (2000-2019). **Revista Communitas**, [S.l.], v. 5, p. 1-19, 2021.

SILVEIRA, A. R. da. **Autismo infantil: práticas educativas integradoras e movimentos sociais**. Curitiba: Appris, 2015.

SOARES, C. L. **Corpo e história**. 2.ed. (Coleção educação Contemporânea). Campinas: Autores associados, 2004.

SOARES, R. **A experiência e a percepção policial das interações com pessoas com doença mental grave no âmbito do internamento compulsivo**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Medicina Legal) – Uporto, Porto, 2019.

STERN, W. **Die menschliche Persönlichkeit**. 3. ed. Leipzig: Barth, 1923.

STRAPASSON, A. M. **Iniciação ao para-badminton: proposta de atividades baseada no programa de ensino “Shuttle Time”**. 2016. 138 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - UNICAMP, Campinas, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/973124>>. Acesso em: 07 jul. 2023.

TERRY, P; KARAGEORGHIS, C. Psychophysical effects of music in sport and exercise: An update on theory, research and application. In: M. Katsikitis (Ed.), Psychology bridging the Tasman: Science, culture and practice. Conference of the Australian Psychological Society and the New Zealand Psychological Society (pp. 415-419). Melbourne: VIC: Australian Psychological Society, 2006

TREE. **Conquistas de pessoas com deficiência ao longo da história**. 2023. Disponível em: <<https://treediversidade.com.br/conquistas-de-pessoas-com-deficiencia-ao-longo-da-historia/#:~:text=Com%20o%20advento%20do%20pensamento,hist%C3%B3ria%20o%20Quinze%20Vingts>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

ULBRICHT, V. R.; VANZIN, T.; QUEVEDO, S. R. P. (Orgs.). **Conceitos e práticas em ambiente virtual de aprendizagem inclusivo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Tradução: Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais de Cascavel. Paraná: Edunioeste, 2022.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 16, n. 3, p. 415-28, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/PsNC5CVH8MCHPRccP3tvKJS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 jul. 2023.

VOLKMAR, F. R.; KLIN, A. Issues in the classification of autism and related conditions. In: VOLKMAR, F. R. et al. **Handbook of autismo and pervasive developmental disorders**. New Jersey: John Wiley & Sons, v. 1, 2005.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Rogar, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YARAIAN, N. G.; DESTRO, C. R. F. A jornada histórica da pessoa com deficiência: a importância da declaração universal de 1948. **Encontro de Iniciação Científica**, Presidente Prudente, 2018.

ZAPOROZHETS, A. V. Origen y desarrollo del control consciente de los movimientos em el hombre. In: Instituto Del Libro. **Psicología Soviética Contemporánea: Selección de artículos científicos**. La Habana, Cuba: 1967.

ZAPOROZHETS, A. V. Percepção, movimento e ação. **Journal of Russian and European Psychology**. 1997, v. 35, n. 1, p. 18-52.

ANEXO

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PAUTADAS NA DEFECTOLOGIA: INICIAÇÃO AO PARABADMINTON

Pesquisador: Telma Adriana Pacifico Martineli

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71261923.5.0000.0104

Instituição Proponente: CCS - Centro de Ciências da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.328.839

Apresentação do Projeto:

Trata-se de Protocolo de Pesquisa da Prof^a Telma Adriana Pacifico Martineli do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Maringá, enquanto orientadora de Juliana Dias Breves, no seu projeto de mestrado.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições da defectologia para a construção de estratégias de ensino do parabadminton na educação física. Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com foco no estudo de campo. Esse estudo compreenderá quatro etapas. Na primeira etapa, será realizado um levantamento bibliográfico acerca dos fundamentos da defectologia na Teoria Histórico-Cultural. Na segunda etapa, serão apresentadas e analisadas as relações entre os fundamentos da defectologia e a construção de estratégias de ensino na educação física. Na terceira etapa, será desenvolvido um experimento pedagógico das técnicas básicas do parabadminton com os alunos do Centro de Referência Paralímpico de Maringá pautado na defectologia. Como síntese, na quarta etapa, será realizada uma análise do processo de aprendizagem dos participantes da pesquisa, a fim de verificar se ocorreram mudanças nos padrões de movimentos realizados pelos alunos após o experimento.

Hipótese:

A compreensão da defectologia (estudo do defeito) contribui para o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência, pois ela trata das características individuais dos alunos.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.328.839

Metodologia Proposta:

Em relação à abordagem do problema, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa. Quanto a sua natureza, a pesquisa pode ser classificada como aplicada, pois visa o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que pode ser empregada e replicada na educação física escolar. No que se refere aos objetivos, a pesquisa é caracterizada como estudo de campo. Esta pesquisa obedecerá às normas exigidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em conformidade com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Após a aprovação, daremos início à nossa investigação, onde, no local pesquisado, serão apresentados e entregues ao coordenador e participantes da pesquisa, cópias do projeto de pesquisa, parecer aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UEM, Termo de Consentimento Livre (TCLE) e Esclarecido.

direcionado aos pais e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) direcionado aos menores. A pesquisa será desenvolvida no Centro de Referência Paralímpico de Maringá. Os participantes da pesquisa serão selecionados obedecendo aos seguintes critérios de inclusão: 1. Possuírem deficiência física ou intelectual; 2. Estar regularmente matriculado nas aulas de parabadminton do Centro de Referência Paralímpico de Maringá; 3. Encontrar-se na faixa etária de 08 a 17 anos e; 4. Ter entregue o TALE assinado. Ficarão isentos de participar da pesquisa, aqueles que, apresentarem no momento da coleta de dados alguma lesão ortopédica. A sequência de habilidades a serem trabalhadas na segunda fase serão: saque no backhand, deslocamento chassé e clear no forhand. Inicialmente, a partir de instruções básicas sobre cada habilidade, os participantes serão submetidos individualmente a uma filmagem da execução das mesmas por dois ângulos diferentes: frente e lateral, que ocorrerá no bloco m07, do departamento de educação física, da UEM. Em seguida, serão desenvolvidas estratégias pedagógicas pautadas na defectologia, distribuídas em 8 aulas. Por fim, os participantes serão submetidos a uma nova filmagem da execução das habilidades.

Critério de Inclusão:

Os participantes da pesquisa serão selecionados obedecendo aos seguintes critérios de inclusão: 1. Possuírem deficiência física ou intelectual; 2. Estar regularmente matriculado nas aulas de parabadminton do Centro de Referência Paralímpico de Maringá; 3. Encontrar-se na faixa etária de 08 a 17 anos e; 4. Ter entregue o TALE assinado. Ficarão isentos de participar da pesquisa, aqueles que, apresentarem no momento da coleta de dados alguma lesão ortopédica.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.328.839

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as contribuições da defectologia para a construção de estratégias de ensino do parabadminton na educação física, com vistas ao desenvolvimento humano.

Objetivo Secundário:

- Discorrer sobre a defectologia na Teoria Histórico-Cultural e seus principais fundamentos;
- Estabelecer relações entre os fundamentos da defectologia e a construção de estratégias de ensino na Educação Física;
- Desenvolver um experimento pedagógico das técnicas básicas do parabadminton com os alunos do Centro de Referência Paralímpico de Maringá pautado na defectologia;
- Analisar o processo de aprendizagem dos participantes da pesquisa, a fim de verificar se ocorreram mudanças nos padrões de movimentos realizados pelos alunos após o experimento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Está previsto o risco do participante se lesionar durante a coleta de dados. No entanto, caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa, a pesquisadora fornecerá assistência imediata e/ou contínua.

Benefícios:

Os benefícios relacionados com a participação nesta pesquisa será a melhora em vários aspectos como: coordenação, equilíbrio, ritmo, lateralidade, força, agilidade, noção espacial, concentração, entre outros.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com foco no estudo de campo. Ocorrerá no bloco m07, do Departamento de Educação Física, da Universidade Estadual de Maringá.

Os participantes da pesquisa serão crianças e adolescentes com deficiência física ou intelectual que encontram-se na faixa etária de 08 a 17 anos. Será analisado o processo de aprendizagem dos participantes da pesquisa, a fim de verificar se ocorreram mudanças nos padrões de movimentos do parabadminton realizados pelos alunos após o experimento pedagógico. A sequência de habilidades do parabadminton a serem trabalhadas serão: saque no backhand, deslocamento chassé e clear no forhand. Inicialmente, a partir de instruções básicas sobre cada

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.328.839

habilidade, os participantes serão submetidos individualmente a uma filmagem da execução das mesmas por dois ângulos diferentes: frente e lateral, que ocorrerá no bloco m07, do Departamento de Educação Física, da UEM. Em seguida, serão desenvolvidas estratégias pedagógicas pautadas na defectologia, distribuídas em 8 aulas. Por fim, os participantes serão submetidos a uma nova filmagem da execução das habilidades. Foi elaborada uma ficha de checagem das técnicas escolhidas para o registro de erros e acertos dos alunos. Esse instrumento será utilizado tanto para a coleta da linha de base, a fim de verificar o conhecimento do participante antes do processo de aprendizagem, bem como, para a verificação do desempenho após o experimento pedagógico. Além disso, serão utilizadas fichas de observações, específicas e individual para cada aluno, divididas em cinco tópicos: 1. Movimentos e hábitos gerais; 2. Sentidos e Percepções; 3. Memória e Conhecimentos; 4. Linguagem e Inteligência verbal; 5. Comportamento Social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta os seguintes itens obrigatórios contidos na Norma Operacional 001/2013-CNS, contemplando as normas vigentes: Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada, projeto simplificado e completo, orçamento detalhado no valor de R\$100,00 que será custeado pela pesquisadora, cronograma compatível com previsão de início da coleta de dados em 17/09/2023, autorização do Centro de Referência Paralímpico Brasileiro, sediado em Maringá, apresenta TALE – Termo de Assentimento aos menores de 18 anos e TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao pais ou responsáveis dos participantes da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise e as informações constantes nos arquivos anexados e com base na legislação vigente, esse Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá julgou o presente protocolo de pesquisa submetido em 17/08/2023 como APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2178336.pdf	17/08/2023 16:32:03		Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.328.839

Outros	Respostas.pdf	17/08/2023 16:31:22	Telma Adriana Pacífico Martineli	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Anexo4.pdf	17/08/2023 16:28:41	Telma Adriana Pacífico Martineli	Aceito
Cronograma	Anexo3.pdf	17/08/2023 16:12:35	Telma Adriana Pacífico Martineli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anexo2.pdf	17/08/2023 16:12:28	Telma Adriana Pacífico Martineli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anexo1.pdf	17/08/2023 16:12:20	Telma Adriana Pacífico Martineli	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	12/07/2023 16:14:01	Telma Adriana Pacífico Martineli	Aceito
Outros	AutorizacaoDePesquisa.pdf	11/07/2023 22:00:15	Telma Adriana Pacífico Martineli	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 27 de Setembro de 2023

Assinado por:
Maria Emília Grassi Busto Miguel
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Direcionado aos pais/responsáveis)

O(a) menor sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **“ESTRATÉGIAS DE ENSINO PAUTADAS NA DEFECTOLOGIA: INICIAÇÃO AO PARABADMINTON”**, desenvolvida pela pesquisadora Juliana Dias Breves, sob a orientação Profa. Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli, a qual pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá.

Esta pesquisa irá analisar as contribuições da defectologia para a construção de estratégias de ensino do parabadminton. Nós estamos desenvolvendo esta pesquisa porque queremos saber quais as contribuições desta teoria para os processos de ensino e aprendizagem dos elementos técnicos básicos do parabadminton.

O convite para a participação do menor sob sua responsabilidade se deve aos fatos dele possuir algum tipo de deficiência, encontrar-se na faixa etária de 08 a 17 anos e estar regularmente matriculado nas aulas de parabadminton do Centro de Referência Paralímpico de Maringá, atendendo aos critérios de inclusão.

Caso você permita que o menor sob sua responsabilidade participe desta pesquisa, ele será submetido(a) aos seguintes procedimentos: inicialmente, a partir de instruções básicas sobre o saque no backhand, deslocamento chassé e clear no forhand, o participante será submetido individualmente a uma filmagem da execução das mesmas por dois ângulos diferentes: frente e lateral. Em seguida, serão desenvolvidas estratégias pedagógicas pautadas na defectologia, distribuídas em 8 aulas. Por fim, o participante será submetido a uma nova filmagem da execução das habilidades para verificar se houveram mudanças no padrão de movimento após o experimento pedagógico. Além disso, serão utilizadas fichas de observações, específicas e individual para cada participante.

Está previsto o risco do menor sob sua responsabilidade se lesionar durante a coleta de dados. No entanto, caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa, a pesquisadora fornecerá assistência imediata e/ou contínua.

Os benefícios relacionados com a participação dele será a melhora em vários aspectos como: coordenação, equilíbrio, ritmo, lateralidade, força, agilidade, noção espacial, concentração, entre outros.

Todos os dados e informações que você e/ou ele nos fornecer serão guardados de forma sigilosa. Garantimos a confidencialidade e a privacidade dos dados e das informações. Todas as informações que você e/ou ele nos fornecer ou que sejam conseguidas por esta pesquisa, serão utilizadas somente para esta finalidade.

Durante a realização da pesquisa, os dados e informações serão armazenados em local seguro. Após a conclusão do estudo e apuração de todas as informações, os mesmos serão descartados. Qualquer dado que possa identificar ou constranger o o menor sob sua responsabilidade, será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

A participação do menor sob sua responsabilidade não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você e/ou ele poderão desistir e retirar o consentimento / assentimento. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Se você decidir retirar esse consentimento, você e o menor sob sua responsabilidade não terão nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com o Universidade Estadual de Maringá ou com o Centro de Referência Paralímpico de Maringá. Em caso de recusa, vocês não serão penalizados.

A participação do menor sob sua responsabilidade nesta pesquisa bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração/pagamento. No caso de algum gasto resultante da participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa e dela decorrentes, ele será ressarcido, ou seja, o pesquisador responsável cobrirá todas as despesas e de seus acompanhantes, quando for o caso.

Se ele sofrer qualquer dano resultante da participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, ele tem direito a assistência imediata, integral e gratuita, pelo tempo que for necessário.

Ao assinar este termo de consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal do menor sob sua responsabilidade, incluindo o direito de buscar indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes da participação neste estudo.

Os resultados que nós obtivermos com esta pesquisa serão transformados em informações científicas. Portanto, há a possibilidade de eles serem apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da participação do menor sob sua responsabilidade serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando a identificação dele.

Também é um direito seu e dele receberem o retorno sobre a participação. Então, se vocês tiverem interesse, preencha o seu telefone e/ou e-mail no campo “CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO”. Assim, quando este estudo terminar, vocês receberão informações sobre os resultados obtidos.

A qualquer momento, você e o menor sob sua responsabilidade poderão entrar em contato com a pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação. O menor sob sua responsabilidade receberá um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Pesquisador Responsável: Juliana Dias Breves
Endereço: Rua Pioneiro Mario Pedreti Tílio, nº 142
Telefone: (44) 99913-1670
E-mail: julianadiaz963@hotmail.com

Vocês também podem entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, responsável por avaliar este estudo.

Este Comitê é composto por um grupo de pessoas que atuam para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a função de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética.

Se vocês acharem que a pesquisa não está sendo realizada da forma como vocês imaginaram ou que o menor sob sua responsabilidade está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com CEP-UEM através das informações abaixo:

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br. Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, se você aceitar que o menor sob sua responsabilidade participe desta pesquisa, você deve preencher e assinar este documento que está elaborado em duas vias; uma via deste Termo de Consentimento ficará com você e a outra ficará com o pesquisador. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu _____, abaixo assinado, concordo com a participação do menor sob minha responsabilidade _____, no presente estudo como participante voluntário e declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios da mesma. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à participação.

_____, ____ de _____ de 2023.

() _____

Assinatura dos pais / responsáveis

Telefone e e-mail de contato

Assinatura do pesquisador responsável

Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Direcionado aos menores/legalmente incapazes)

Nós, convidamos você a participar do estudo “**ESTRATÉGIAS DE ENSINO PAUTADAS NA DEFECTOLOGIA: INICIAÇÃO AO PARABADMINTON**”. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Estamos fazendo essa pesquisa para entender melhor como ensinar parabadminton para crianças com deficiência da sua idade. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outros participantes desta pesquisa tem de 07 anos de idade a 17 anos de idade. A pesquisa será feita no bloco m07, do Departamento de Educação Física, da Universidade Estadual de Maringá, onde os participantes passarão por observações e filmagens da realização de algumas habilidades técnicas do parabadminton. Esse procedimento é considerado seguro, mas é possível ocorrer o risco de você se lesionar. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante pois você aprenderá técnicas específicas da modalidade. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações dos participantes.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **ESTRATÉGIAS DE ENSINO PAUTADAS NA DEFECTOLOGIA: INICIAÇÃO AO PARABADMINTON**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. As pesquisadoras esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisadora Responsável: Juliana Dias Breves
Endereço: Rua Pioneiro Mario Pedreti Tílio, nº 142
Telefone: (44) 99913-1670
E-mail: julianadias963@hotmail.com

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br. Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30.