

**LAZER DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: SIGNIFICANDO,
APRENDENDO E ENSINANDO****Recebido em:** 10/11/2014**Aceito em:** 12/05/2015*Cláudia Foganholi**Luiz Gonçalves Junior*

Universidade Federal de São Carlos

São Carlos – SP – Brasil

RESUMO: *Essa pesquisa teve como objetivo compreender os processos educativos decorrentes da prática social lazer de pessoas com deficiências físicas ou visuais que frequentam clubes sócio-recreativos na cidade de São Carlos-SP. Com base na fenomenologia, modalidade fenômeno situado, foram entrevistadas seis pessoas com deficiências físicas ou visuais. Os processos educativos observados apontam o lazer como espaço de troca de experiências e afirmação da capacidade de fruição do mesmo pelo grupo, indicando situações de *combate a posturas e atitudes preconceituosas, significativas para pensar o estabelecimento de políticas públicas de acessibilidade, incentivo e apoio para a fruição do lazer das pessoas com deficiências.**

PALAVRAS CHAVE: Educação. Atividades de Lazer. Pessoas com Deficiência.

**LEISURE OF PERSONS WITH DISABILITIES: MEANING, LEARNING
AND TEACHING**

ABSTRACT: This research aims to understand the processes arising from educational practice social recreation for people with physical or visual disabilities attending social and recreational clubs in the city of São Carlos-SP. Adopting the methodology of phenomenological, modality situated phenomenon, were interviewed six people with physical or visual disabilities. Educative processes observed point as leisure space for exchanging experiences and affirmation of capacity for enjoyment of the same group, indicating situations of combat postures and prejudiced attitudes, significant to consider the establishment of public policies on accessibility, encouragement and support for enjoyment of leisure for people with disabilities.

KEYWORDS: Education. Leisure Activities. Disabled Persons.

Introdução

Temática de grande relevância nos âmbitos da escola, da saúde pública e do lazer, os direitos das pessoas com deficiências têm sido mundialmente objeto de

atenção de distintas áreas do conhecimento. A ênfase contemporânea na participação efetiva dessas pessoas na sociedade tem gerado esforços para a adequação de posturas coletivas e individuais para melhor atender as necessidades impostas pelas diferentes condições de deficiência encontradas na população. Contudo, grande parte das práticas sociais e das pesquisas orientadas a esses grupos fixa-se em abordagens biológicas e no chamado modelo médico das deficiências, que enfatiza as limitações das pessoas em detrimento de suas potencialidades.

Quando os estudos sobre o tema são realizados *apenas considerando* aspectos biológicos, ou se resumem a recortes epidemiológicos, podem evidenciar preconceitos, geradores de ações discriminatórias nos julgamentos valorativos, como os que classificam e hierarquizam os indivíduos em fracos ou fortes, inábeis ou hábeis. Nesse sentido, algumas representações sociais das deficiências, manifestam conceitos sobre as pessoas, formulados a partir dos estigmas ou símbolos sociais que lhes são atribuídos. Para Goffman (1998), o termo estigma tem sua origem na civilização grega e era utilizado para identificar sinais corporais que identificavam aspectos morais negativos ou reprovados por aquela sociedade. No caso específico das pessoas com deficiências físicas ou visuais, a visibilidade da deficiência pode enfatizar a construção de uma imagem que não corresponde com aquilo que elas podem ser, fazer ou dizer. Tal situação, fomentada pelo estigma, implica em possibilidades de restrições para a participação em diferentes práticas sociais e ainda como sujeito de sua história, onde frequentemente essa imagem é associada à incapacidade de estabelecer e executar diretrizes e metas para a própria vida.

No entanto, as práticas sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiências não deveriam, a vista disso, serem dissociadas da reflexão sobre suas relações com o ambiente, sobre a construção social das deficiências e principalmente sobre o

significado das práticas para todos os sujeitos envolvidos. Considerar essas representações pode oferecer uma abrangência nas discussões sobre o entendimento de pessoas com deficiências como um grupo desqualificado ou marginalizado socialmente, para os quais o acesso a alguns direitos foram e são historicamente negados ou dificultados.

O objetivo dessa pesquisa foi compreender os processos educativos decorrentes da prática social lazer das pessoas com deficiências físicas ou visuais. A proposta justifica-se pela escassez de discussões acerca das relações entre as pessoas com deficiências e o lazer, que considerem suas perspectivas e os processos educativos desencadeados por tal prática social. As deficiências físicas e visuais, especificamente, são abordadas neste trabalho, tanto por representarem deficiências cujos estigmas geralmente são mais visíveis, quanto pela ênfase atual dada ao esporte adaptado às necessidades particulares de pessoas com estas deficiências e sua significativa influência no campo do lazer.

Pessoas, contextos e terminologias

Quando nos referimos a alguma deficiência que uma pessoa possa ter, falamos especificamente de uma característica singular daquela pessoa, de algo que lhe é particular, entendendo que todas as pessoas possuem características únicas, constituindo sua individualidade. Todavia, a palavra deficiência é considerada pejorativa, pois segundo Ribas (2007) na língua portuguesa será, infelizmente, sempre sinônimo de insuficiência, imperfeição, carência, falta, representando e estabelecendo uma imagem.

Para compreender porque a palavra deficiência carrega, para algumas pessoas, um peso ou uma carga desagradável, faz-se necessário considerar a nossa

percepção sobre o fenômeno, ou seja, as nossas experiências no mundo acerca das condições de deficiência que, individual ou coletivamente, contribuíram para a tomada de uma determinada postura diante dessa palavra. As representações individuais e/ou coletivas que se estabelecem nos termos utilizados para denominar ou se referir às pessoas com deficiências são alimentadas pelas sociedades ao longo da história, de acordo com suas formas de organização. As diferenças significativas entre os seres humanos, por exemplo, são geralmente atreladas aos conceitos de eficiência e deficiência para a realização de uma determinada tarefa ou desempenho de um dado papel social. Além disso, Ribas (2007) afirma que qualquer deficiência é ainda representada pelo anúncio de negação, e que embora o discurso politicamente correto censure as manifestações públicas de depreciação de qualquer pessoa, as referências às deficiências, como um fardo pesado, difícil de suportar, ou como uma infelicidade são presentes à boca pequena, entre amigos, de soslaio, constituindo uma troca informal de símbolos de negação, que conservam e fomentam a visão da deficiência como algo muito ruim. No entanto, compreende que:

[...] concretamente, a deficiência não se sustenta como negação. No plano do simbólico a ela pode ser dada a interpretação que quiser. Os supérfluos inveterados podem entendê-la como desastre final. Os deprimidos contumazes podem traduzi-la como ruína verdadeira. Mas os que encaram a vida como um conjunto de possibilidades a serem experimentadas, sabem que a deficiência pode ser uma delas, e não necessariamente a mais pavorosa. Experimentando-a com intrépida intensidade, a deficiência será um dos parâmetros mais importantes e criativos daqueles que com ela convivem. Será a condição de criar e recriar a vida a cada passo e cada momento (RIBAS, 2007, p.27).

No caso das deficiências físicas e visuais, a palavra deficiência sempre esteve ligada à circunstância de uma pessoa ser ou não eficiente, na relação de sua experiência ao mundo, por exemplo: para manter a sua sobrevivência na pré-história; para lutar em períodos de guerras; ou para vender sua força de trabalho nas sociedades industrializadas. Ao limitarmos o entendimento da condição de ser

humano a partir dessa polarização, sobretudo nas sociedades capitalistas, é possível identificar a produção e o consumo massivo de bens e serviços, como justificativas para diferentes práticas de marginalização. Marginalização entendida como a dificuldade de acesso aos bens e serviços, principalmente aos que se estabelecem como direitos sociais, tais como os relacionados à educação, lazer, saúde e trabalho. Os próprios mecanismos da sociedade capitalista, em especial nos países mais pobres, atribuem à condição de deficiência uma diferença caracterizada por alguma restrição sensorial ou motora, localizada fora dos padrões estabelecidos como produtivos, funcionais ou mesmo aceitos como modelos dominantes de beleza.

Para compreender as significações das terminologias utilizadas é necessário refletir também, sobre as generalizações que habitualmente a expressão pessoas com deficiência comporta. A expressão que com frequência utiliza a palavra deficiência no singular costuma representar um grupo, onde é possível compreender pessoas iguais entre si. No entanto, as pessoas com deficiências não tem, todas elas, as mesmas deficiências e quando assim nos referimos a um grupo de pessoas, parece que estamos falando de um grupo homogêneo. Sem considerar as suas particularidades e singularidades, fala-se em pessoas com deficiências físicas, visuais ou cognitivas como se elas fossem todas iguais, com as mesmas características e necessidades. A incoerência dessa postura pode ser ilustrada nas solicitações de acessibilidade para pessoas com deficiências físicas, que ocorrem de maneira totalmente diferente para cada situação específica. As pessoas que usam cadeira de rodas de maneira autônoma, por exemplo, necessitam de condições arquitetônicas, diferente daquelas que não conduzem sozinhas suas cadeiras, diferente também daquelas que utilizam órteses como bengalas.

No mesmo sentido, assistir a um filme no cinema ou a uma peça de teatro

requer formas de acessibilidade diferentes para a fruição destas vivências de lazer para pessoas com deficiências visuais e auditivas. Nestes casos, as pessoas necessitam, respectivamente, da presença de audiodescrição e de legenda para a compreensão da obra apresentada. Além dessas situações anteriormente descritas, podem também ser graves impeditivos de realização de atividades diárias pelas pessoas com deficiência, o simples direito de caminhar pelas ruas de uma cidade. Exemplo disso observa-se nas cidades brasileiras a falta de acessibilidade para o uso de semáforos por pessoas cegas, pois a maioria deles possui apenas sinalização visual. Assim como, o importante aviso sonoro de fechamento das portas dos metrô, na cidade de São Paulo, que busca prevenir a ocorrência de acidentes, não são acessíveis às pessoas surdas.

Em algumas situações a generalização proporcionada pelo termo pessoas com deficiências também se estende às sinalizações de acessibilidade nos mais variados espaços físicos. Por exemplo, quando apenas a construção de uma rampa outorga à espaços públicos e privados a ostentação de placas com o símbolo de acessibilidade para cadeirantes, sem considerar outros aspectos arquitetônicos importantes para outras condições de deficiências, tais como sinalizações táteis nos pisos para pessoas com deficiências visuais. Outra situação, que também pode conferir prejuízo ao diálogo sobre a acessibilidade, ocorre quando o entendimento generalizado das pessoas com deficiências é realizado em documentos governamentais, como convenções e tratados, fazendo referências a alguns tipos de deficiências, ao mesmo tempo em que se isenta de mencionar outros. É o caso da Carta Internacional de Educação para o Lazer, proposta pela Associação Mundial de Recreação e Lazer (AMRL, 1993, p.1) quando, referindo-se ao lazer como um direito, traz em seu texto, a seguinte asserção: “[...] ninguém deverá ser privado deste direito

por discriminação de sexo, orientação sexual, idade, raça, religião, credo, saúde, deficiência física ou situação econômica”. Embora o texto vise contemplar a ideia de direito para todas as pessoas, faz a opção de citar alguns grupos de pessoas, e dessa forma, deixa de citar outros, possibilitando exclusão dos não referenciados.

Ressaltamos que tal discussão é empreendida com o intento de, tanto em relação ao seu contexto histórico quanto ao seu significado, apontar reflexões realizadas para a opção pela terminologia utilizada nesse trabalho, considerando imprudente classificar os termos mencionados como certos ou errados. Essa postura seria o mesmo que desconsiderar os contextos em que os termos surgiram e as intencionalidades com as quais são utilizados.

A palavra deficiência, no entanto, não representa aqui o contrário de eficiência, nem tampouco é sinônimo de incapacidade, mas conceitua-se como uma condição particular e inerente de uma pessoa que, a partir da relação que estabelece com ambientes e outras pessoas despreparadas para interagir com esta condição, possam eventualmente trazer a tona situações de desigualdade ou impedimento para a fruição de suas vivências. Assim, conforme sugere Porto (2002, p.30), ter uma deficiência “[...] não deve ser encarado como algo negativo ou de inferioridade, e sim como uma das condições possíveis de ser e estar no mundo como outro ser”. A utilização da palavra deficiência demonstra também, uma tentativa de afirmar a ocorrência de uma particularidade na pessoa com a qual se pretende discutir o assunto, ao invés de negar sua existência, considerando-a como uma das muitas possibilidades de ser-no-mundo.

O lazer como prática social e os processos educativos decorrentes

Em uma abordagem fenomenológica pode-se dizer que o universo da ciência se constitui sobre o mundo vivido, onde: “Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência no mundo sem a qual os símbolos das ciências não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 3). Compreendemos que conhecimentos que valorizem pessoas com deficiências devem ser tomadas a partir da própria experiência destas, frequentemente marginalizadas socialmente. É importante que mostrem que apesar de tentarem convencê-las de que não eram pessoas capazes, o são em toda sua intensidade. Nesse sentido experiência é uma categoria fundamental para compreensão da fruição da prática social lazer e os processos educativos decorrentes desta.

Em consonância com as palavras de Silva (1987, p.225), a compreensão de educação, adotada neste trabalho, é reconhecida principalmente como “[...] o ato de significação do mundo”, a partir das nossas experiências. Desta forma, a educação não se limita aos ambientes e estruturas escolares, mas se realiza nos mais variados espaços/tempos.

Teorizando a educação a partir do contexto da América Latina, no qual vivemos, Fiori (1986) e Freire (1994) apontam para as condições de exploração, desencadeadas no processo de colonização, que localizam a concepção de educação na relação com a busca pela transformação de realidades opressoras. Dessa forma, o entendimento da educação como uma prática de libertação passa necessariamente pelo diálogo sobre diferença, singularidade e diversidade, pautas que não estão isoladas do contexto histórico e social de cada comunidade ou grupo de pessoas. Assim, há que se refletir sobre como os processos educativos, em diferentes ambientes, escolares e não escolares, podem estar diretamente relacionados às

concepções de um sistema social, de ideologias dominantes e de relações entre opressores e oprimidos que devem ser superadas.

Esse ser humano oprimido constitui as grandes maiorias humilhadas, marginalizadas e excluídas do Brasil, da América Latina e do mundo. É oprimido fundamentalmente porque internalizou dentro de si o opressor que lhe tolhe a voz, a palavra, a ação autônoma e a liberdade. Esse ser oprimido tem muitos rostos: é o explorado econômico, é o condenado a ignorância, é o negro, o índio, o mestiço, a mulher, o portador de qualquer marca produtora de discriminação (FREIRE, 1994, p.6).

Nessa perspectiva, como um grupo socialmente marginalizado, para os quais o acesso a alguns direitos foram e são historicamente negados, que as relações entre as pessoas com deficiências e a educação devem ser consideradas, desde o questionamento de suas representações sociais até a consolidação de políticas públicas. A educação como uma ação transformadora, localiza-se em oposição aos sistemas de educação que privam as pessoas do desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a sua realidade, pois: “Não são raros os educadores para quem educar é 'adaptar o educando ao seu meio', e a escola, em regra, não vem fazendo outra coisa senão isto” (FREIRE, 1981, p.82).

As práticas sociais podem ser reconhecidas como espaços onde a partir da interação entre as pessoas ocorram ações coletivas que possibilitem a manutenção ou a transformação de uma realidade, se estabelecendo como espaços de ocorrência e desenvolvimento de processos educativos. Nesse espaço/tempo de interações entre grupos e sociedades, as pessoas educam e se educam, desencadeando processos educativos situados que se constroem coletivamente. Oliveira *et al.* (2009) observam que ao identificar e valorizar processos educativos em práticas sociais voltamos um olhar crítico aos sistemas educacionais que geralmente, arrogam-se detentores do único meio pedagógico capaz de educar, sem reconhecer, ou mesmo desqualificando, os saberes decorrentes de outras práticas sociais que se processam em ambientes não

escolares. Tanto as práticas sociais quanto a diversidade presente nos grupos envolvidos com as mesmas são partes constituintes de um mesmo universo, pois: “[...] eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas; e, cada um ao fazê-lo, contribui para a construção de 'um' nós em que todos estão implicados” (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p.1). Nos diversos setores sociais, as relações entre pessoas com ou sem deficiências devem também ser consideradas em suas possibilidades de alienação, desumanização assim como o contrário, em suas possibilidades de transformação ou superação de uma realidade.

A partir da compreensão do significado das práticas sociais e da valorização dos processos educativos decorrentes das mesmas, faz-se necessária a adoção de condutas que possibilitem a superação de posturas de hierarquização dos saberes. Há que se ouvir o outro, entendendo que não é possível dialogar enquanto um sujeito sente que é superior ao outro.

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1996, p. 93).

Nesse artigo explicitamos compreender o lazer como uma prática social em sua apropriação e fruição pelas pessoas com deficiências, especificamente nesse estudo físicas ou visuais, grupo cuja história é permeada por movimentos de marginalização ou situações de desvantagem social. Tentar compreender os processos educativos decorrentes da prática social lazer de pessoas com deficiências físicas ou visuais é, sobretudo, tentar compreender como as pessoas se educam, para as relações com a diversidade e, de que maneira, estas relações podem ajudar a construir, mantendo ou transformando, a sociedade em que vivemos.

No que diz respeito à compreensão da prática social lazer, Gonçalves Junior

(2008) entende a intencionalidade como prioritária, pois esta implica em uma escolha significativa sobre o que fazer (atividade), quando fazer (tempo), e onde (espaço) realizar a atividade eleita por ela a partir da sua situacionalidade no contexto do mundo. Desta forma, embora priorize a intencionalidade em sua compreensão de lazer, considera também as dimensões atividade, tempo e espaço sem fragmentá-las, já que a partir do referencial fenomenológico-existencial o ser está sendo-ao-mundo-com-os-outros. Ressaltamos que a intencionalidade, em uma abordagem fenomenológica-existencial, é compreendida como: “[...] a capacidade humana de dirigir-se para, visar alguma coisa, a qual esta indissolivelmente integrada com o fluxo temporal de vivências-no-mundo” (RODRIGUES; LEMOS; GONÇALVES JUNIOR, 2010, p.78), ou, nas palavras de Fiori (1986, p.4), a intencionalidade é o “[...] comportamento corpóreo-mundano e existencial, no qual se constitui e reconstitui o mundo significado”.

Em concordância com essa compreensão de lazer e considerando as relações estabelecidas entre as pessoas e o mundo (contexto histórico, político, econômico e social), o lazer é compreendido nesse estudo como prática social e, portanto, como:

[...] uma prática social e, portanto, como práxis humana que se dá no contexto do mundo através das relações entre pessoas, grupos, comunidades, sociedades e nações, desenvolvidas com certa finalidade e em certo espaço e tempo; e que tais pessoas ou comunidades são capazes de repassar conhecimentos e tradições, suprir necessidades de sobrevivência material e imaterial, pensar e refletir, sobre a situação de vida, inclusive propondo e executando transformações para garantir direitos ou dirimir distorções (GONÇALVES JUNIOR *et al.*, 2005).

Desse modo, nesse artigo entendemos a fruição do lazer como uma prática social, enquanto espaço/tempo de ocorrência de processos educativos, na qual existe interações de diferentes conhecimentos, saberes, experiências, competências, valores, tradições, crenças continuamente compartilhadas entre as pessoas. No entanto,

conforme observou Marcellino (2006, p.24), no entremeio destas relações, a apropriação do lazer ocorre de maneira desigual por determinados grupos populacionais, de acordo com suas possibilidades de acesso aos bens culturais, pois: “No plano cultural, uma série de preconceitos restringe a prática do lazer aos mais habilitados, aos mais jovens, e aos que não se enquadram dentro dos padrões estabelecidos de normalidades”. No que diz respeito às pessoas com deficiência, frequentemente nos deparamos com a referência a duas imagens dessas pessoas quando observadas em sua prática de lazer: a do coitado e/ou a do herói. No primeiro caso, a imagem do coitado, da pessoa geradora do sentimento de piedade que pressupõe uma tendência paternalista e assistencial. No segundo, a imagem da alusão à superação de suas limitações físicas ou sensoriais em detrimento de suas capacidades, ou até imputando-lhes características sobre-humanas. A atribuição destas imagens é muitas vezes acompanhada de expressões preconceituosas, tais como: *apesar de tudo ele joga bola; com tanta dificuldade, olha o que ele faz; ou olha como ele é feliz, quanta força de vontade.*

Para Gomes (2004, p.124), o lazer como uma dimensão da cultura construída socialmente, se por um lado “[...] pode contribuir para o mascaramento das contradições sociais, [...] por outro lado, pode representar uma possibilidade de questionamento e resistência à ordem social injusta e excludente que predomina em nosso meio”. Nesse sentido, trazemos como exemplo a descrição de Porto (2007) de experiência vivida por ela ao assistir um espetáculo musical, na qual relata uma série de emoções, sentimentos e aprendizagens que a toca, proporcionando-lhe prazer e satisfação, até anunciar sua constatação de que entre tantas pessoas presentes na platéia, para as quais eram disponíveis todas as experiências contidas naquele ambiente, não havia nenhuma pessoa com deficiência. Tal situação levou a autora a

discorrer sobre as condições desiguais de participação das pessoas com deficiências, em diferentes ambientes e, sobretudo, nas situações que possam lhe propiciar qualidade de vida ou, nas palavras de Brandão (2005, p.30), uma “*vida de qualidade*”, em direção a uma solidária *qualidade da vida*. Brandão (2005, p.37) afirma que “*A qualidade de vida não é uma conquista pessoal que se alcança por meio de atos de competência e competição. Ela é uma construção social que se edifica por meio de gestos solidários de livre co-responsabilidade e de amorosa partilha*”.

Porto (2007, p. 133) afirma que as situações cotidianas comuns à maioria das pessoas de uma sociedade, são muitas vezes incomuns para as pessoas com deficiências, “[...] como, por exemplo, viver em família, ter emprego, poder utilizar transporte particular e/ou coletivo, frequentar escolas, usufruir as mais diversas formas de lazer, relacionar-se com as pessoas [...]”. Diante disso, a autora anuncia que é necessário que as pessoas com deficiências ocupem esses espaços de convívio social, mostrando suas condições de vida, ou em outras palavras suas formas de estar sendo-no-mundo, para favorecer a superação das situações desiguais de tratamento que recebem da sociedade.

De acordo com Marcellino (1983) o lazer pode ser um dos canais para a instauração de uma nova ordem social em busca da humanização da vida, mas ressalta que para a difusão dos valores do lazer é necessário que se estabeleçam além das discussões conceituais acerca do tema, políticas efetivas que garantam ampliação e o aumento da participação popular na vivência do lazer. É nesse ponto que educação e lazer se entrelaçam, pois, “[...] só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer, se esse for considerado, [...] como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora

de mudanças no plano social” (MARCELLINO, 2000, p.63).

Significando, aprendendo e ensinando

A proposta de conhecer os processos educativos decorrentes da prática social lazer das pessoas com deficiências físicas e visuais que se expõe nessa pesquisa é, em uma perspectiva fenomenológica, se dispor ao envolvimento com as emoções, as necessidades, as lembranças e a todas as outras experiências que nos são dadas a conhecer no espaço-tempo de encontro com as pessoas. Nesse encontro, a possibilidade de alcançar o que se pretende conhecer implica em estar com as pessoas dirigindo o olhar para o Outro e suas formas de perceber e significar o mundo a partir de suas experiências, ou seja, do desvelar de mulheres e homens sendo-ao-mundo.

De acordo com Merleau-Ponty (1996), o sujeito constrói ou constitui o mundo em que está situado, ele faz as coisas em torno dele existirem para si mesmo, as dispõe em torno de si e as extrai de seu próprio fundo, a partir da intencionalidade. O autor faz uma relação entre uma consciência perceptiva - que assume como anterior a uma consciência representativa - e o corpo ao mundo, pelo qual experienciamos e atribuímos significações ao mundo, através do conceito de corpo próprio ou corpo vivido. É nesse sentido, que os significados atribuídos a prática social lazer pelas pessoas com deficiências físicas e visuais, podem contribuir para a compreensão das relações estabelecidas socialmente com as condições de deficiências. A singularidade dessas significações se expressa pelas relações subjetivas e intersubjetivas no contexto de mundo. A atenção a estes significados se dá no contexto do estudo da corporeidade, ao entendermos pelas palavras de Bonilha, cega congênita entrevistada por Porto (2002, p.103), que corporeidade:

[...] é uma relação que o nosso corpo estabelece com diferentes ambientes onde ele pode estar, como também, é como esse corpo

pode expressar nossos estados emocionais, nossos afetos, a nossa forma de pensar, de perceber o mundo. [...] Corporeidade é tanto a relação que o corpo estabelece com o mundo, quanto o corpo poder expressar aquilo sobre ele mesmo, quer dizer, o corpo não é uma coisa estática, ele interage com aquele ambiente que a pessoa está situada.

Na perspectiva da corporeidade, é fundamental reconhecer a influência das ideologias dominantes na construção do corpo, que visam o estabelecimento de uma dada sociedade (ASSMANN, 1994). Em exemplo de como as ideologias, culturas e organizações inventam corpos adequados que visam dado projeto de mundo, Assmann (1994, p.73) cita alguns modelos atribuídos ao longo da história, para os corpos de mulheres e homens, entre os quais destaco “o corpo jardim fechado”, “o corpo aberto e devassável” e o “corpo ajustável ao que se precisa”, corpos os quais somos ensinados a compreender como o corpo que temos.

O *corpo jardim fechado* é o que considerada o corpo como o templo, a morada do espírito, e foi propagado no Ocidente aproximadamente entre o ano 3.000 a.C. até o século XVII (ASSMANN, 1994). Nesse modelo, o corpo deve ser desprovido de vontades e desejos, que possam interferir no seu desenvolvimento espiritual tendo sua essência separada da sua existência. O *corpo aberto e devassável* é o modelo onde em nome dos ideais positivistas e do cientificismo, é invadido, fragmentado para ser explicado. Nas palavras de Assmann (1994) é o corpo-relógio, ou o corpo máquina-newtoniana.

O *corpo ajustável ao que se precisa* corresponde ao corpo disponível para ser moldado, exigido pela sociedade moderna, que cumpre a função de ser educável para aquilo que se espera dele. É o corpo servil, força de trabalho, gerando o corpo-estivador, o corpo-professor, o corpo-garçom, o corpo-executivo, chegando ao “corpo valor de troca” (ASSMANN, 1994, p. 73). Sob esse paradigma, mulheres e homens são colocados a serviço de um projeto de sociedade, onde os mecanismos de

dominação buscam sua desumanização, o que lhes dificulta estabelecer o reconhecimento crítico necessário para a transformação de sua realidade. Freire (1996) se refere à humanização como vocação dos seres humanos, mas que lhes é roubada pelas diversificadas situações de exploração, injustiça e opressão. Dessa forma, a luta pela humanização é a luta pelo “ser mais” e pelas pessoas como “seres para si”, num processo de conscientização e posterior transformação das situações de injustiça e opressão.

Ao comentar as diferentes molduras produzidas para o corpo, Moreira (1995, p.24) também aponta para as relações que “[...] por se apresentarem sem significado, perdem significância” e estão cada vez mais se aproximando de relações de indiferença emocional, para as quais utiliza a metáfora do *corpo asceta-indiferente*. Para o autor, na produção de *corpos indiferentes*, é preocupante também, gerar o desprezo, ou ignorar outros corpos que estão ao seu lado, assim como ser incapaz de identificar as necessidades e desejos destes e do próprio corpo. Nesse paradigma, pode-se considerar ainda a existência do distanciamento, cada vez mais constante, entre as pessoas em suas relações afetivas, um demasiado individualismo, a leitura do mundo através de uma lógica prioritariamente racional, a negação do ócio, e a recusa em viver amores e paixões (MOREIRA, 1995, p.25). No entanto, o contexto da modelagem de corpos que originam situações de dominação e indiferença, impulsiona Moreira (1995, p.26) a anunciar a necessidade de mudança de paradigmas nas ações da motricidade humana e da educação motora, ao propor que se considere a metáfora do corpo presente-presente, na qual:

[...] o acesso a uma concepção global do homem só de dará por meio do corpo, pois este possui uma expressão que dialoga e faz comunicar-se com outros corpos; que o corpo revela uma personalidade e ao mesmo tempo uma cultura que se entrelaçam no estabelecimento de uma sociedade; que o corpo não pode continuar sendo encarado como simples habitação do espírito, pois sem ele o espírito não se concebe; que as atividades corporais, por meio do

jogo e do esporte, devem exercitar a criatividade, a liberdade, a alegria e o bem-estar.

Em relação às pessoas com deficiências, Gaio e Porto (2006) apontam para a construção histórica, desde o início da humanidade, do chamado corpo deficiente, em decorrência da presença de alterações em sua estrutura biológica, como amputações, cegueira ou surdez, que o coloca como incompleto diante do corpo que não tem tais condições, e incapacitado para determinadas funções. Em contrapartida, as autoras indicam a presença de um momento histórico iniciado ao final do século XX, de ressignificação do corpo deficiente, que está situado na busca de novos paradigmas para o corpo, e na superação ou quebra do padrão imposto pela sociedade vigente de corpo esteticamente belo, capaz e perfeito que:

[...] traz à baila uma vida comum e possível para os corpos deficientes e para os demais corpos que sempre foram discriminados, marginalizados e estigmatizados, como o corpo idoso, o corpo mulher, entre outros corpos. Desde há muito tempo, por exemplo, os corpos idosos são considerados improdutivos, velhos, obsoletos; [...] e os corpos deficientes são considerados incapazes e ineficientes diante do mundo do trabalho, do espaço da educação e do direito do convívio com seus pares em momentos de lazer (GAIO; PORTO, 2006, p.13).

Para Gaio e Porto (2006, p.11), localizar a discussão sobre as significações atribuídas ao corpo por determinações sociais é importante para a descoberta e assunção da nossa identidade no contexto da diversidade humana, uma vez que:

Nós somos corpo numa relação com os outros, e conhecê-lo por meio desse diálogo significa assumirmos nossa identidade, pois, olhando de um corpo para o outro entendemos o que não somos e o que somos, descobrindo nossas limitações e decifrando nossas possibilidades.

Em concordância com a metáfora do corpo presente-presente, propomos outra metáfora para o corpo: a do corpo fecundo. É o corpo considerado produtivo no mesmo sentido da geração, criação, pois tem em si a força de produzir, tem em si os artificios e os recursos para isso, é rico e inventivo. Tal qual a terra, que necessita da

semente e da relação com outros elementos, extrínsecos a ela, para germinar, o corpo fecundo só o é, em contato com outros corpos fecundos, tendo como pano de fundo o mundo. O corpo fecundo no mundo é o corpo que, a partir das relações que estabelece, exhibe a abundância e a capacidade de desenvolver e despertar a fecundidade de outros corpos. Como corpo que, sendo sede da criatividade, tem em si os meios necessários para seu desenvolvimento. É também o corpo que gera interações, onde é capaz de aprender e ensinar sobre as suas maneiras de ser e estar no mundo. Por essa comunicação, pela contestação de molduras que possam oprimir e pela consideração das intersubjetividades inerentes do ser-ao-mundo, a metáfora do corpo presente-presente é parte constituinte da metáfora do corpo fecundo. Nessa metáfora, as interações do corpo, em comunhão com o Outro, ao sujeito da experiência é capaz de formação e transformação.

Dialogar sobre a participação de pessoas com deficiências, nas mais diferentes práticas sociais, tais como o lazer, faz sentido na perspectiva do corpo fecundo, onde o ponto de partida é o saber da experiência gerado nos significados de estar sendo-ao-mundo-uns-com-os-outros, e ainda de saber-se no mundo, no sentido freireano de ter clareza de sua participação no mundo, “[...] ser capaz de intencional sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar” (FREIRE, 1979, p.7). Ao utilizar o termo saber-se no mundo, Freire (1979) está dialogando sobre a compreensão do papel do trabalhador social, do profissional, comprometido com um projeto de sociedade diferente e faz referência à capacidade de agir e refletir, essencial para que se possa assumir esse engajamento e, conseqüentemente, transpor os limites que são impostos pelo próprio mundo.

No empenho de propor novos caminhos para entender as maneiras de educar e educar-se das pessoas com deficiências, compreender a linguagem corporal nos

processos educativos é tarefa difícil, principalmente por se contrapor aos princípios positivistas e racionalistas, sob os quais foi (e tem sido) baseada a nossa educação. Nos ambientes escolares, sobretudo o império da linguagem conceitual que se dá pela escrita, desfavorece o exercício da leitura da linguagem que o corpo revela.

Neste contexto, tanto mais difícil se torna considerar a corporeidade, como forma de aprender e de ensinar quando esta nos aproxima da exploração das subjetividades presentes nas relações. Ao lançar o olhar para o desvelamento da corporeidade de algumas pessoas cegas, Porto (2002, p.132) afirma que trazer as pessoas para “[...] a compreensão da corporeidade como forma de estar-no-mundo sensível e inteligivelmente exige competência, domínio do conhecimento geral e específico, dedicação, sensibilidade e outros princípios” que podem instigar mudanças pessoais e coletivas no ser humano. No que diz respeito a essas mudanças, há que se considerar os paradigmas educacionais e sócio-políticos que estão vinculados ao projeto de sociedade pelo qual se deseja lutar, podendo ser esse o que corrobora tanto para a desumanização, quanto para a humanização de mulheres e homens, com ou sem deficiências.

Metodologia

O presente trabalho foi realizado com uma abordagem qualitativa, utilizando-se os referenciais metodológicos da fenomenologia, na modalidade fenômeno situado. Ao centrar sua atenção no ser, a fenomenologia, como estudo das essências, busca a compreensão do fenômeno através dos seres humanos que vivenciam ou vivenciaram dada experiência no contexto do mundo, com o empenho de realizar uma descrição direta, tal como foi, sem acatar as explicações e interpretações, psicológicas ou sociológicas que possam ser feitas sobre ela

(MERLEAU-PONTY, 1996; MARTINS, 1992). Para Espósito (1993, p.41) ao se preocupar em perceber o fenômeno enquanto essência, a pesquisa fenomenológica exige de quem a realiza que “[...] se mantenha em constante estado de alerta” preocupando-se em “[...] aprender a ver as coisas e o mundo, buscando sempre restaurar o poder humano de significar”.

Segundo Gonçalves Junior (2008) a análise do fenômeno situado, pode ser descrita, sinteticamente, pela: transcrição minuciosa e na íntegra dos discursos coletados; identificação das unidades de significado; redução fenomenológica; organização das categorias; construção da matriz nomotética; construção dos resultados.

Visando compreender o fenômeno processos educativos decorrentes de prática social lazer de pessoas com deficiências físicas ou visuais buscamos colaboradores de pesquisa que possuíssem tal condição. Assim, a escolha dos colaboradores da pesquisa foi pautada na frequência dos mesmos a clubes, localizados na cidade de São Carlos, por serem estes espaços compreendidos como equipamentos específicos de lazer. Inicialmente, foi realizado um levantamento dos clubes existentes na cidade, através de consulta a lista telefônica e sítios eletrônicos da rede mundial de computadores, onde foi possível encontrar sete clubes, compreendidos em suas instalações como clubes de campo, que possuem espaços e propostas para a vivência do lazer. Em tais clubes contatamos três pessoas com deficiências físicas e três pessoas com deficiências visuais, todas do sexo masculino, com idades entre 17 e 73 anos, que por termo de consentimento livre e esclarecido e de acordo com a Resolução n.196/96 do Conselho Nacional de Saúde, autorizaram a realização de entrevista e a divulgação de seus nomes, mesmo tendo-lhes sido oferecida a possibilidade de utilização de um pseudônimo. Os colaboradores são brevemente

apresentados a seguir.

Valdecir tem 39 anos, e tem sequelas de poliomielite que comprometeram os movimentos de seus membros inferiores. Faz uso de duas órteses para locomoção: um tutor de marcha e uma bengala canadense. Nicolau tem 73 anos, possui sequelas de poliomielite que comprometeram os movimentos dos membros inferiores e também faz uso de órteses para locomoção. Luiz tem 43 anos e tem uma deficiência física em decorrência de uma neuropatia degenerativa e progressiva conhecida como Síndrome de Charcot-Marie-Tooth, que corresponde a uma atrofia muscular progressiva, faz uso de cadeira de rodas para se locomover. Guilherme tem 17 anos e possui baixa visão congênita, decorrente de má formação do sistema visual, durante o período intra-uterino de seu desenvolvimento. Ailton tem 36 anos, é cego em decorrência de retinose pigmentar, uma retinopatia de origem genética. Valdomiro tem 39 anos, tem baixa visão e faz uso de bengala para orientação e mobilidade. Sua deficiência visual é progressiva, também em decorrência de retinose pigmentar.

Focando o fenômeno investigado, a coleta dos discursos ocorreu a partir de duas interrogações: “Qual o significado do lazer na sua experiência de vida?” e “O que você aprende e ensina na sua vivência de lazer?”. A análise fenomenológica caminhou para a organização das convergências, divergências e idiossincrasias surgidas no discurso dos colaboradores em categorias estruturais expostas na matriz nomotética apresentada adiante.

Construção dos resultados

A análise qualitativa das asserções encontradas nos discursos dos colaboradores da pesquisa encontra-se resumida na matriz nomotética a seguir, de maneira na primeira linha da matriz, encontram-se os nomes dos colaboradores da

pesquisa representando os seus *discursos*. Na primeira coluna à esquerda refere-se às *categorias* que foram geradas pela redução fenomenológica do discurso em unidades de significados, e estão identificadas por letras maiúsculas de “A” a “C”. Nas colunas seguintes, encontram-se as *unidades de significado* selecionadas nos discursos, representadas por algarismos arábicos, que quando precedidos pela letra “d” indicam alguma divergência no próprio discurso ou em relação aos demais.

Na análise das categorias, são apresentados trechos dos discursos coletados, onde as falas dos colaboradores foram mantidas conforme sua pronúncia, podendo, por vezes, não seguir a norma padrão da língua portuguesa. Na análise fenomenológica, esta opção corresponde à manutenção do discurso ingênuo dos colaboradores, no sentido de ser genuíno entendido como dado original primário (GONÇALVES JUNIOR, 2008).

Matriz Nomotética

DISCURSOS CATEGORIAS	Guilherme	Valdecir	Luiz	Nicolau	Ailton	Valdomiro
A) Significando o lazer como tempo-espço de conviver, brincar, trocar experiências, humanizar-se	1; 2; 3; 4;5; 7; 8	1; 4; 5; 6; 7	2; 3; 8;9; 10; 17; 18	1; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 11	1; 3; 5; 6; 7	1; 3; 4; 8
B) Somos capazes de fruir o lazer	6	2; 3;	5d; 6d; 7; 13; 16	7; 10		7
C) Presença de acessibilidade, estímulos e apoio para a fruição do lazer			1d; 4d; 11d; 12; 14; 15	2	2; 4d; 9; 10d	2; 5; 6d

A) Significando o lazer como tempo-espço de conviver, brincar, trocar experiências, humanizar-se

Essa categoria relaciona-se às significações que os colaboradores atribuem ao lazer, referindo-se ao lazer enquanto atividades prazerosas. As significações aparecem no contexto de uma funcionalidade atribuída ao lazer, ligada às suas

experimentações de sensações de alegria, bem estar, descompromisso, descanso e diversão vivenciadas nesta prática social. Nessa categoria os processos educativos se relacionam à compreensão do lazer como possibilidade do reconhecimento do próprio corpo e sua relação com o mundo, em diferentes contextos sociais, como no trabalho, na convivência familiar e junto aos amigos. Os processos educativos são representados por asserções que fazem referência a prática social lazer como um tempo-espaco de convivência com outras pessoas, possibilitando desenvolvimento pessoal, trocas de experiências e conhecimentos. Na asserção a seguir, Guilherme evidencia o entendimento do lazer como intencionalidade, ao dizer que até o trabalho ou o estudo pode ser considerado como lazer, a partir da significação que atribui à estas atividades, ao estar disposto, desejar realizá-las: “[...] porque tudo que você faz [...] pode ser um lazer, desde o trabalho até, até mesmo estudar, né? Pode ser, pode ser considerado como lazer, né? [...] Eu acho que se você ali estiver disposto a fazer tal coisa, é um lazer” (Guilherme, A-4).

No entendimento do lazer como diversão e brincadeira, os colaboradores a seguir expressam essa compreensão associada à existência de desprendimento, independência para a fruição do lazer e, principalmente, pela presença da interação com outras pessoas, no qual o lazer, como diversão, tem o significado de estar-com-os-outros:

[...] porque o que é lazer, na verdade, né? Lazer é uma junção de coisas, uma junção de pessoas, é diversão, né? (GUILHERME, A-3).

[...] eu me divertia muito quando eu era menor, bem mais criança [...], eu brincava mais descontraidamente e tinha mais, é, mais desprendimento, né? Pro lazer. E brincava com outras crianças [...], então eu tinha um certo desprendimento (LUIZ, A-2).

Ao explicitarem o entendimento do lazer como fundamental para uma vida plena, humanizada e feliz de todas as pessoas, com ou sem deficiências, dois

colaboradores frisam, nos trechos a seguir, que a experiência do lazer deve ter essas significações para todas as pessoas, com e sem deficiências, não apenas para quem tem uma deficiência física ou visual:

A pessoa com deficiência física, se não tem um lazer, que esse lazer se torne uma atividade, que vá fazer bem pra ele, ahh..., tá perdida né? Num vai, entendeu o que eu quero dizer? (NICOLAU, A-4).

Mas é isso, lazer é, se todo mundo pensasse no lazer. Você tocou num assunto muito importante, viu? O lazer é coisa principal de tudo, já pensou uma pessoa sem lazer? O que vai ser da vida? (NICOLAU, A-8).

[...] eu acho que é tudo, o lazer tem que, é tudo pra pessoa. E não é só pra deficiente físico não, é pra todas as pessoas, todo mundo. Já pensou uma pessoa sem lazer, como é que vive? (NICOLAU, A-5).

[...] eu acho que, lazer é muito bom, pro deficiente visual então, eu acho que pra todo mundo, né? É muito bom, pra mim é muito importante, eu gosto muito (risos)” (AILTON-5).

Os processos educativos decorrentes da prática social lazer, observados nos trechos a seguir, correspondem a momentos em que se ensina e se aprende algo em diferentes circunstâncias, tais como: nas atividades realizadas no contexto de lazer, em sua dimensão procedimental; nas ações pedagógicas relacionadas às pessoas com deficiências; nos conhecimentos sobre o próprio corpo e seu estar-ao-mundo. Guilherme, por exemplo, expressa sua compreensão de lazer como uma oportunidade de estar com as pessoas, de fruir a convivência:

[...] é importante então o lazer porque além de você conviver com sua família, né? É, você acaba aprendendo muitas vezes alguns significados, por exemplo, de conhecer a pessoa que tá do seu lado, conhecer seus familiares, conhecer seus amigos, é importante isso, eu acho que não é só por si lazer assim, é importante ter essa convivência (GUILHERME, A-2).

Na prática social lazer, Guilherme identifica ainda, a oportunidade de ter e oferecer novas experiências para outras pessoas, ou seja, aprender e ensinar:

Porque lazer não é só se divertir em si, né? É você conhecer novas experiências, é você passar por novas experiências, é você ensinar novas experiências pra outras pessoas, né? (GUILHERME, A-5).

Outro colaborador exprime significação semelhante ao associar a fruição do

lazer à possibilidade de humanização das pessoas quando refere:

[...] você aprende a ser mais humano com as pessoas, ensina a vida, o dia a dia, o que você convive com os amigos, né? Ensina você, como eu posso dizer? Você ser mais humanitário, mais humano com as pessoas, pra mim ensina isso daí, a vivência com as pessoas, que você convive ali, no lazer, a convivência com sua própria família, né? (VALDECIR, A-6).

Na asserção a seguir, Luiz fala da oportunidade de aprender e ensinar, na sua vivência em lazer, como troca de experiências:

[...] eu aprendo, mas, por exemplo, eu não sei, é, como na piscina, eu conversava muito com as estagiárias. Olha, eu posso fazer assim, ou é, deixa eu ver se eu peguei a ideia, eu posso tentar fazer desse jeito aqui, que é mais fácil pra eu fazer, eu consigo, então não sei se é isso. Passando as minhas experiências é, pra tentar, porque ali nesse, eu tô pegando muitas coisinhas boas né? (LUIZ, A-17).

Convergindo para referências sobre a valorização do diálogo nas vivências de lazer, Ailton fala sobre a troca de experiências para o estabelecimento de processos educativos:

E o que a gente ensina, que nem, os professores, vocês que trabalham com a gente, vocês também tão aprendendo, né? A trabalhar com o deficiente visual, como é que faz pra ajudar o deficiente, isso é legal, então a gente ensina. Vocês ensinam a gente, nós ensinamos vocês. A dar aula pra nós. Isso é muito legal, a gente tem aquela troca de, né? De [...] Vocês com a experiência e nós aqui com a nossa. É então, a gente vamo trocando, isso é legal. Que a gente vai aprendendo e a gente vai passando pra vocês (AILTON, A-7).

No decorrer de seu discurso, Nicolau estende seu entendimento de lazer para todas as pessoas, no entanto, enfatiza várias vezes a importância do lazer para a pessoa com deficiência, inclusive atribuindo a esta vivência a possibilidade de superação de algum trauma que a situação de deficiência possa suscitar, como é possível observar nas unidades de significado que seguem: “O lazer é o principal significado pra uma pessoa com deficiência, porque se essa pessoa com deficiência se fecha é, é um horror” (NICOLAU, A-1). “E pra pessoa com deficiência é principal

ainda. Ela precisa ter algo a mais pra superar aquele trauma infantil” (NICOLAU, A-6).

Ailton expõe que a vivência de lazer foi fundamental para perceber seu corpo na relação entre o espaço e seus movimentos, tanto pela exploração de suas potencialidades, quanto pelo reconhecimento dos espaços físicos, aprendendo usar as referências provenientes do ambiente para sua locomoção. Observa em suas vivências de lazer as possibilidades de descoberta, reconhecimento e desenvolvimento nas relações de ser e estar ao mundo. Além disso, a unidade de significado a seguir, faz referência à autonomia para sua prática de lazer, como destacado nos trechos em itálico:

[...] o lazer cê aprende a você, que nem eu que não vejo, eu pra mim fazer um esporte numa praia ou numa coisa eu aprendo que seguinte, que quando eu vou *eu ando até sem bengala*, eu corro na beira da praia e seguindo a água, *eu uso a referência da água, não bengala*, então *eu corro sem bengala mesmo*, eu uso só, vou pisando descalço lá na água e vou embora, corro dois quilômetros, corria, tal. Então, isso a gente aprende, o que? Aprende, você não usar bengala, ali naquela prática ali, *sem ninguém, que eu corria sozinho*, então isso que eu aprendi, né? Eu aprendi que a usar a referência da água, na beira da coisa e correr na beira da praia *sem bengala*, isso eu fiz bastante, né? É muito legal. E que a gente aprende também é, tipo cê vai jogar futebol, futsal, cê aprende a você ouvir mais a bola, onde é que tá o espaço, o seu espaço pra você correr, na piscina mesmo você aprende um espaço, muito espaço quando você vai chegar lá na borda, pra você voltar, né? Eu acho legal (AILTON, A-6).

B) Somos capazes de fruir o lazer

Esta categoria foi gerada por unidades de significados encontradas em todos os discursos que propõem a afirmação da capacidade de fruição do lazer pelas pessoas com deficiências. A afirmação da capacidade de realizar uma prática social se deve a contestação de uma história de negação à participação de pessoas com deficiências em diferentes âmbitos sociais, cujas potencialidades são muitas vezes subestimadas antes mesmo de serem-lhes oportunizada a tentativa de servir-se das experiências

propostas às pessoas sem deficiências. Os discursos analisados sugerem a existência de processos educativos observados no convívio social, que se referem ao respeito às diversidades e ao combate à pensamentos e atitudes preconceituosas que possam ser direcionadas à prática social de lazer das pessoas com deficiências. Dessa forma, Guilherme explicita a sua percepção em relação a outras pessoas no contexto do lazer:

Olha, sempre a gente tá sempre aprendendo, né? Sempre ensinando as pessoas, né? E quando fala, pô o cara é deficiente, né, então fica ali sentado na beira da piscina sem fazer nada, né? Tipo só tomando sol, não é assim pô! Ah, vamo joga bola? Vamo. Joga, num é nada sabe? Vamo correr? Vamo. Vamo nadar? Vamo, né? Não tem essa de ser deficiente e ficar ali preso, aquele negócio morto ali, né? (GUILHERME, B-6).

No trecho a seguir, destacado da mesma unidade de significado, é possível observar que Guilherme expõe sua percepção relacionada às compreensões equivocadas das deficiências como monstruosidades que, no passado, amparavam práticas de segregação da pessoa com deficiência.

E então, muitas pessoas têm um significado muito errado do deficiente, né? E assim, que isso vem desde antigo, né? De antigamente, quando o deficiente era tratado como um bicho, assim de sete cabeças, fica dentro de casa, né? Então, sempre muitas pessoas assim se surpreendem, né? Com nossas atitudes, assim, de sempre estar disposto a fazer alguma coisa, algum lazer, né? (GUILHERME, B-6).

Outras asserções encontradas referem que a exposição do corpo com algum tipo de deficiência não deve ser impedimento para a fruição do lazer. No trecho a seguir, Valdecir menciona o sentimento de vergonha e aponta para a necessidade de desembaraço na exposição do corpo com deficiência na vivência do lazer.

Mesmo você sendo deficiente você tem que ter seu lazer, você não tem que ter vergonha de nada, porque às vezes muitos não tem um lazer pela vergonha de ser deficiente, de mostrar suas perna que é fina, que você não tem musculação nas pernas, então a pessoa se tranca dentro de casa, não tem um lazer por vergonha, isso jamais a gente pode ter, porque mesmo eu sendo deficiente eu nunca olhei esse lado deficiente, eu sempre olhei o lado da vida, o lado bom, que é o lazer (VALDECIR, B-3).

Nicolau afirma não ter dificuldade quanto à exposição ou abordagem da deficiência física, fazendo e aceitando brincadeiras com seu aparelho (tutor de marcha). O colaborador afirma também, que esta atitude positiva diante da presença da deficiência se deve à educação recebida de seus pais, que não o tratavam com distinção por causa dela:

No meu caso eu já me conheci assim, eu graças à Deus não tenho problema nenhum de, até brinco, o pessoal esconde meu aparelho no vestiário da piscina, é uma palhaçada, né? (risos) Então eu, graças ao bom Deus e a meus pais que me deram uma educação igual as, não teve uma diferença na educação, meu pai não dava diferença não, se eu tivesse que apanhar, eu apanhava também. É, eu punha o aparelho pra não doer (risos) (NICOLAU, B-7).

Nicolau frisa que as pessoas com deficiência são capazes de fruir o lazer, como destacamos em itálico na asserção a seguir: “[...] no campo do esporte eu não ensino nada, *eu só mostro que, por exemplo, que uma pessoa com deficiência pode fazer aquilo que as outras pessoas fazem.* Isso eu acho que é um grande recado” (NICOLAU, B-10).

C) Presença de acessibilidade, estímulos e apoio para a fruição do lazer

Experiência comum entre a maioria dos colaboradores é que tiveram em algum momento de sua vida, uns mais cedo, outros mais tarde, algum tipo de incentivo para a fruição do lazer. Estes incentivos são representados nos seus discursos tanto nos relatos de estímulos de profissionais e colegas, quanto de condições de acessibilidade para suas experiências em lazer. Nessa categoria, compreendemos *acessibilidade*, tanto como ausência de barreiras arquitetônicas quanto atitudinais; *estímulos* como ações que possam impulsionar a pessoa para a prática social lazer e *apoio* como ações promotoras da manutenção desta prática. Luiz destaca sua percepção sobre as mudanças que vem ocorrendo na sociedade em prol da promoção de acessibilidade para as pessoas com deficiências. Nas unidades de

significado a seguir, a associação a trabalhos específicos para pessoas com deficiências é identificada como condição de estímulo e apoio para a fruição de lazer e é relacionada às suas experiências nessa prática social:

[...] aqui em São Carlos, quando eu vim a morar eu percebi uma acessibilidade maior, por conta desse envolvimento das pessoas com o deficiente, esse discurso que hoje prevalece, né? Do deficiente, de como trabalhar com o deficiente, facilitar a vida do deficiente, quer dizer, a sociedade tá se preparando bastante pra isso, eu acho legal (LUIZ, C-12).

De lá pra então, eu me restringi na cadeira aí o meu lazer, o que passou a ser o meu lazer? O que eu tinha como oferecimento, né? O trabalho de vocês, que me dava esse lazer que eu não tinha, e com a ajuda que vocês me deram na piscina, então eu fiquei mais tranquilo em participar no SESC, por exemplo, ficar mais à vontade, aí eu comecei a me sentir mais à vontade, a interagir com as pessoas, porque é um trabalho meio complicado dependendo da gravidade do problema, o mundo de deficiente é uma desgrama, sabe? (LUIZ, C-14).

No trecho citado, Luiz se refere às aulas de natação oferecidas às pessoas com deficiências, nas quais atuei como uma das educadoras, desenvolvidas inicialmente pela Secretaria Municipal de Esportes e Lazer de São Carlos, em posterior parceria com a Universidade Federal de São Carlos. A seguir, o colaborador faz referência aos esportes adaptados como possibilidade das pessoas com deficiências diversificarem sua fruição no lazer:

Mas eu vi que posso me dispor assim pra esse tipo de coisa que antes era complicado e se tonou quase que uma coisa proibida, então hoje tem isso, né? De o deficiente jogar bola do jeito dele, tem os esportes voltados pra eles que é o futebol, futebol não sei até que ponto, mas vôlei, basquete, então é essa interação, então hoje a gente pode diversificar isso, é muito legal (LUIZ, C-15).

Na unidade de significado, Ailton indica que a acessibilidade está também relacionada às políticas públicas geradoras de ações que possibilitam vivências em lazer, considerando inclusive a localização geográfica de praças esportivas ou equipamentos específicos de lazer. O colaborador faz referência à construção de uma quadra em um dos bairros periféricos da cidade de São Carlos, chamado Santa Felícia,

e fala de seu envolvimento na ação:

[...] que tá fazendo uma quadra pra nós, lá na Santa Felícia, e ela vai ter a parte de, aquelas bandas pra nós também, é a prefeitura, é uma verba do Lineu, com uma verba do orçamento participativo que eu consegui aprovar numa demanda, então tá fazendo já, já começou a obra, então, daqui uns dias, a gente vai começar a jogar futebol lá. E lá vai dar pra mim jogar sábado, domingo, a gente vai lá, se reúne os deficientes, a maioria dos deficientes visuais, um pouco é do Santa Felícia, então fica fácil pra nós jogar bola, né? Então vai ficar legal (AILTON, C-2).

Ailton também se refere a um recurso de acessibilidade às experiências de lazer nos campos audiovisuais e de artes cênicas, chamado audiodescrição¹, que consiste na descrição de todos os elementos visuais contidos em uma cena que comuniquem informações importantes para o entendimento e fruição de uma determinada obra de maneira integral. A audiodescrição é uma forma de oferecer acessibilidade para os cegos aos meios de comunicação como cinema, teatro e programas de televisão: “Ou também, se tivesse autodescrição (sic) no cinema pra gente ouvir um filme, né? Assistir um espetáculo, mas é difícil, né? Mas seria legal” (AILTON, C-4d).

Em relação às barreiras atitudinais que possam impedir à acessibilidade à vivências de lazer, o mesmo colaborador relembra a falta de apoio e estímulos para a sua participação e de seus irmãos nas aulas de Educação Física:

Legal viu, isso é muito bom, o esporte, porque eu [...] estudei em muita escola pública, é, nós quando saía pra atividade física os professores deixavam a gente lá, nós não podia jogar futebol, nós não podia, né? É, fazer uma atividade física, né? Então a gente ficava do lado. [...] Sim, eu e meus irmãos, sim a gente estudava junto. A gente ficava do lado, entendeu? As pessoas deixavam todo mundo ir fazer, correr, jogar futebol, tal, e a gente ficava lá que nem um bobão. Entendeu? Isso era tão ruim. (AILTON, C-8d).

É possível perceber que, muito além da falta de oferecimento da ampliação de um repertório de movimentos, a marginalização nas aulas de Educação Física é

¹ Para mais informações sugerimos o sítio eletrônico <www.audiodescricao.com.br>.

lembrada em sua fala como uma experiência ruim, de negação das oportunidades que eram dadas aos demais alunos e alunas e aponta para as mudanças nesta situação que percebe nos dias atuais:

[...] hoje graças a Deus com o esporte adaptado tá mudando um pouco, né? Porque os deficientes já tão fazendo atividade física na escola, né? Tem esse trabalho, né? Na escola. E de primeiro não tinha, eles deixavam a gente de lado, entendeu? (Ailton, C-9).
E é tão ruim isso. Cê vê todo mundo jogando futebol, se divertindo e cê que nem um bobão lá sentado na escada. A gente ficou muito assim, sabe? Na escola pública, é a gente ficou muito, não só pública como na particular também, eu acho que também era a mesma coisa porque era difícil na parte dessa daí era muito difícil. (AILTON, C-10d).

Também encontramos uma asserção divergente no discurso a seguir, quando o colaborador aponta para ausência de estímulos em sua adolescência, e para a existência de barreiras para o acesso ao lazer nos dias de hoje:

[...] eu tinha uma locomoção independente, eu andava, caminhava, e mesmo com limitação eu fazia algumas coisas, mas por conta do meu problema, aí tinha algumas implicações como, por exemplo, complexos, eu pouco tinha, eu quase não tinha uma vida muito social com outras pessoas, porque o esporte não era voltado para os deficientes e complicava mais o contato, nas escolas ou mesmo na cidade onde eu morei, até hoje, o acesso que os deficientes têm, é mais complicado, embora tenha mudado bastante, mas a cidade não propicia isso, então eu não me voltei muito para o lazer (LUIZ, C-1d).

Considerações

Entre os processos educativos encontrados na análise dos dados, destacamos aqueles nos quais podemos observar as possibilidades de rompimento com preconceitos, ideias mal-formadas ou impressões equivocadas que possam ser direcionadas à prática social lazer das pessoas com deficiências. Como exemplo, quando Guilherme (B-6) refere que algumas pessoas ainda se surpreendem ao ver pessoas com deficiências dispostas à fruição do lazer, pois ainda compreendem as deficiências como um “bicho-de-sete-cabeças”, relegando a tais pessoas o espaço

doméstico.

Com a corporeidade em fruição no lazer as pessoas se comunicam, e na relação com os outros e com o mundo podem se reconhecer como agentes de sua história e da transformação de sua realidade. Nesse sentido, sabendo-se ao mundo, portanto capaz de refletir sobre sua forma de estar sendo, enviar comunicados as demais pessoas, como faz Nicolau: “[...] eu só mostro que, por exemplo, que uma pessoa com deficiência pode fazer aquilo que as outras pessoas fazem. Isso eu acho que é um grande recado. É um ensino” (NICOLAU, B-10).

Consideramos que os processos educativos observados na fruição do lazer que possam combater pensamentos e atitudes preconceituosas, são significativos inclusive em sua singularidade, para pensar o estabelecimento de políticas públicas que promovam acessibilidade, incentivo e apoio para o usufruto do lazer de pessoas com deficiências. Para a formulação de políticas públicas é também necessário que se considere as experiências das pessoas com deficiências na utilização dos equipamentos de lazer e nos significados atribuídos ao lazer por cada grupo de pessoas. Da mesma forma, há que se pensar junto com as pessoas na localização geográfica e na estrutura arquitetônica em que são construídos tais equipamentos e suas condições de acessibilidade.

No caso das pessoas com deficiências, onde a consideração das questões de acessibilidade é fundamental, a necessidade de ouvi-las a respeito de sua locomoção por estes espaços é ainda maior. O engajamento das pessoas com deficiências também é imprescindível na formulação de políticas públicas que considerem os equipamentos de lazer, como é possível observar no discurso de Ailton (C-2), quando refere sobre uma quadra que será construída com verba pública municipal, em obra cuja discussão teve a sua participação. Em sua fala, ele faz referência à acessibilidade, tanto no

espaço físico da quadra, quanto na localização geográfica da mesma, como nota-se nos trechos:

[...] que tá fazendo uma quadra pra nós [...] e ela vai ter aquelas bandas pra nós também, [...] com uma verba do orçamento participativo que eu consegui aprovar [...] a maioria dos deficientes visuais é do bairro Santa Felícia, então fica fácil pra nós jogar bola, né? (AILTON, C-2).

Cabe ressaltar que no momento da devolutiva dos dados da pesquisa ao colaborador, ao fazer a audição desta parte de sua entrevista, Ailton mencionou ter sido, recentemente convidado por membros da administração pública municipal para acompanhá-los em algumas visitas à prédios públicos, onde ao se locomover por seus espaços foi expondo suas percepções sobre a acessibilidade.

Conhecer o outro, trocar experiências e humanizar-se são processos educativos que também podem ser destacados nas vivências de lazer dos colaboradores, quando seus discursos evidenciam essa prática como um tempo-espaço de desenvolvimento e convivência com outras pessoas. Sobre a troca de experiências, os colaboradores fazem referências às situações onde aprender e ensinar devem ser favorecidas pela abertura ao diálogo.

Outro processo educativo presente nas falas dos colaboradores, refere-se ao conhecimento dos limites e potencialidades do próprio corpo em suas relações com o mundo, oportunizado pela prática social lazer. Consideramos também, que essa prática social possa se apresentar a todas as pessoas como tempo-espaço de reconhecimento e valorização de suas semelhanças e diferenças, limitações e potencialidades e, por conseguinte, promover uma vida cheia de sentido no lazer e nas demais práticas sociais, contribuindo para a construção da cidadania. O processo de superação de situações marginalizantes há que ocorrer pelas mãos de todas as pessoas, porém com o protagonismo daquelas que estão marginalizadas, oprimidas por

palavras, posturas e atitudes, que se perpetuaram ao longo da história, e não como se fossem as receptoras das benesses que recebem daqueles que não se encontram na mesma situação e por isso estão em condição de ajudar. Essa é uma visão da inclusão que por si, já atribui uma hierarquização das possibilidades de atuação social das pessoas com deficiências, ligada à ideia de que o grupo marginalizado é menos, pode menos, e sabe menos, enfim, tem menos condições de atuar efetivamente em sua própria vida. Assim, para que este processo ocorra, há que se compreender que as pessoas com deficiências se encontram marginalizadas e não excluídas, e estando incluídas é que vão direcionar as ações para sua participação, como educadoras e educadores, das relações que estabelecem ao mundo, em busca de superação das situações de marginalização.

Esta construção baseia-se, sobretudo em ouvir o que as pessoas com deficiências tem a dizer que nos ajude a todas e todos, pessoas com e sem deficiências, pensar sobre essa relação. Ouvir o que as pessoas têm a dizer não se limita a conversar, ou ouvir as suas palavras. É antes de tudo se abrir para a escuta da linguagem, em todas as suas formas de expressão. Significa ouvir e considerar as palavras da pessoa cega quando diz a uma educadora ou educador: “Vocês ensinam a gente, nós ensinamos vocês [...]” (AILTON, A-7). Mas é também ouvir as expressões do corpo que se lança em suas práticas sociais, tal qual na prática social lazer, como uma alternativa para compreender as maneiras de estar sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo. Para essa compreensão, concordamos com Freire (1996) serem condições imprescindíveis: a consciência de nos reconhecermos como seres inconclusos e incompletos; a consideração de que ao mesmo tempo somos uma individualidade, e um ser-com; e a assunção de que ser-ao-mundo exige estar em interdependência e solicitude com ou outros. Assim, ouvir, pode conter o sentido de estar atento ao que se

aprende e ao que se ensina, educando-nos uns aos outros, mediatizados pelo mundo.

REFERÊNCIAS

AMRL. Associação Mundial de Recreação e Lazer. Seminário Internacional de Educação para o Lazer. 2-4 ago. 1993, Jerusalém, Israel. **Carta internacional de educação para o lazer.** Disponível em: <http://www.educacaofisica.com.br/legislacao/carta-internacional-de-educacao-pelo-lazer>. Acesso em: 4 out. 2010.

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade.** 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BRANDÃO, C. R. **A canção das sete cores.** São Paulo: Contexto, 2005.

ESPÓSITO, V.H. C. **A escola: um enfoque fenomenológico.** São Paulo: Editora Escuta, 1993.

FIORI, E. M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 1. jan/jun., p.3-10, 1986.

FREIRE, P.; SHÖR, I. **Medo e ousadia – O cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Ação cultural para a prática da Liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e Mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAIO R.; PORTO, E. Educação Física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. In: DE MARCO, A. (Org.). **Educação Física: cultura e sociedade.** Campinas: Papyrus, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: LTC, 1998.

GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES JUNIOR, L. *et al.* Lazer e processos educativos no Jardim Gonzaga – São Carlos/SP. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER – ética e lazer na sociedade contemporânea, 17, 2005, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UCDB, 2005. (CD-ROM).

GONÇALVES JUNIOR, L. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: GONÇALVES

JUNIOR, L. (Org.). **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização**. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e humanização**. Campinas: Papyrus, 1983.

_____. **Lazer e esporte: políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Lazer e educação**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

MARTINS, J. A ontologia de Heidegger. In: MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 1992.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOREIRA, W. W. **Corpo presente**. Campinas: Papyrus, 1995.

OLIVEIRA, M. W. *et al.* Processos educativos em práticas sociais: reflexões metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED): Sociedade Cultura e Educação: novas regulações, 32, 2009, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, ANPED, 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_06.html . Acesso em: 10 dez. 2009.

PORTO, E. T. R. **A corporeidade do cego: novos olhares**. 2002. 162f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____. Educação de qualidade para vidas especiais: um caminho a conquistar. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Qualidade de vida: complexidade e educação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

RIBAS, J. B. C. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos na vida**. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, C.; LEMOS, F. R. M.; GONÇALVES JUNIOR, L. Teorias do lazer: contribuições da fenomenologia. In: PIMENTEL, G. G. A. (Org.) **Teorias do Lazer**. Maringá: Eduem, 2010. p. 73-102.

SILVA, P. B. G. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**. 1987. 328f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 1987.

Endereço dos Autores:

Cláudia Foganholi
Av. das Gardêneas, 241.
Bairro Cidade Jardim
São Carlos – SP – 13.566-540
Endereço eletrônico: foganholi@hotmail.com

Luiz Gonçalves Junior
Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Educação Física e Motricidade Humana
Rodovia Washington Luiz, Km 235 - Jd. Monjolinho
São Carlos – SP – 13.565-905
Endereço eletrônico: luiz@ufscar.br