

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LAZER DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E VISUAIS:
SIGNIFICANDO, APRENDENDO E ENSINANDO**

Cláudia Foganholi

**São Carlos
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LAZER DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E VISUAIS:
SIGNIFICANDO, APRENDENDO E ENSINANDO**

Cláudia Foganholi

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior.

**São Carlos
2010**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F655Lp

Foganholi, Cláudia.

Lazer de pessoas com deficiências físicas e visuais :
significando, aprendendo e ensinando / Cláudia Foganholi. -
- São Carlos : UFSCar, 2011.
159 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2011.

1. Práticas sociais e processos educativos. 2. Lazer. 3.
Pessoas com deficiências. I. Título.

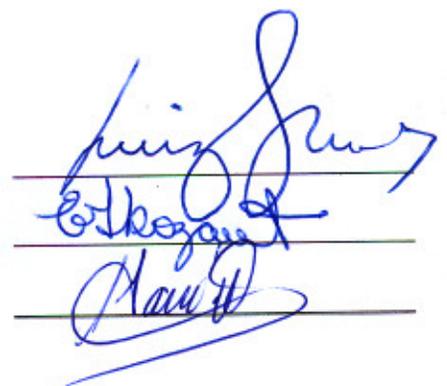
CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior

Profª Drª Eline Tereza Rozante Porto

Profª Drª Aída Victória Garcia Montrone



Three handwritten signatures in blue ink are positioned over three horizontal lines. The top signature is 'Luiz Gonçalves Junior', the middle one is 'Eline Tereza Rozante Porto', and the bottom one is 'Aída Victória Garcia Montrone'.

*Dedico este trabalho
à Maria Ivone Foganholi, mulher,
amiga, guerreira e mãe que,
com sua beleza e bondade
me ensina diariamente,
significar, aprender,
ensinar.*

AGRADECIMENTOS

No percurso de desenvolvimento deste trabalho, fui descobrindo como sua realização só foi possível porque muitas pessoas estiveram comigo ao longo da minha vida contribuindo para que eu pudesse, neste momento, fazê-lo. Desta forma, agradeço a todas as pessoas que me proporcionaram as experiências de estar junto, olhar nos olhos, sentir, ouvir, significar, aprender e ensinar. Todas elas não seria possível listar aqui, mas, entre estas pessoas registro a minha profunda gratidão:

À memória da minha avó Maria Aires e de meu avô Osvaldo Foganholi, pelo amor e dedicação ao me educarem para a vida.

À minha mãe Ivone e à minha irmã Amanda pelo apoio sempre presente, pelo amor, pelo incentivo, pela compreensão de minhas ausências e principalmente por caminharem ao meu lado em todas as minhas buscas.

À minha irmã Patrícia, meu cunhado Marcos (Baboo), minhas sobrinhas Bianca e Beatriz, pela presença carinhosa, apoio e torcida pelas minhas conquistas.

À Maria do Céu, mulher forte, amiga de todas as horas, sábia conselheira e torcedora fiel em minhas conquistas.

Ao meu amigo e orientador Prof. Luiz Gonçalves Junior, pelas palavras, olhares e abraços, pela presença tão cheia de alegria, amorosidade, rigorosidade, confiança na vida, por acreditar em meu trabalho e me permitir acompanhá-lo nas danças da vida.

À Profa. Aida Victoria Garcia Montrone pela atenção e contribuição com este trabalho, e por me inspirar na busca em ser mais.

À Profa. Eline Tereza Rozante Porto pela oportunidade de compartilhar suas experiências, percepções e significações do mundo.

À Profa. Denise Aparecida Correa por se fazer presente, mesmo distante, por suas palavras de incentivo, pelos olhares e sorrisos, e pela alegria compartilhada ao dançarmos juntas. Ao Prof. Glauco Nunes Souto Ramos pela amizade e competência que admiro há tempos. Às professoras da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos: Petronilha, Waldenez, Elenice, Stella e Ilza pelas experiências e saberes compartilhados, e a todas e todos colegas de mestrado. À Prof. Cláudia Raimundo Reyes pela sabedoria, doçura, generosidade, beleza, tranquilidade e amizade transmitidas em seus abraços, palavras e olhares. Aos colaboradores desta pesquisa: Guilherme, Valdecir, Luiz, Nicolau, Ailton e Valdomiro por me ensinarem tantas coisas com suas experiências e pela disponibilidade em realizar este trabalho comigo.

Às amigas/irmãs Ana Silvia e Marcinha, pelo eterno e profundo apoio, com muito amor! Aos amigos que estiveram sempre a postos para me socorrer nos momentos de dificuldade, nas angústias e incertezas durante a realização deste trabalho, e nos momentos de alegria e comemorações: Lilian, Diogo, Davi, Marcelo Dutra, Fabiano Maranhão, Dijnane, Carol Chermem, Sarinha, Paty, Flávio Kuri, Eurípedes Junior, Deca, Renato Hirata, Geraldinho, Germano, Tony. Às companheiras e companheiros do NEFEF, especialmente

Fábio, Paulo, Fabiana, Débora, Vanderlei, Robson Papito, Vicente e Silmara. À amiga Vanessa Helena Santana Dalla Déa pela torcida, carinho e muitas aprendizagens compartilhadas.

Ao grupo de pesquisa e prática em danças brasileiras Girafulô pelas aprendizagens compartilhadas e felicidade espalhada em cada giro, cada passo, cada canto e cada toque do tambor.

Às amigas e ao amigo de infância que fiz no curso de mestrado Luciana, Vivian, Uaiana e Alexandre, presenças fundamentais neste período, para toda a vida, para muitos carnavais e para muitas subidas e descidas nas ladeiras de Olinda.

RESUMO

As vivências das pessoas com deficiências em diferentes práticas sociais, quando dissociadas da reflexão sobre a construção social das deficiências e, principalmente, dos significados atribuídos por elas a estas práticas, podem evidenciar julgamentos valorativos, como os que classificam e hierarquizam os indivíduos, gerando atitudes marginalizantes. Dessa forma, educarmo-nos para a superação de iniquidades sociais implica em estar com as pessoas, dirigindo o olhar para suas formas de perceber e significar o mundo a partir de suas experiências, ou seja, do desvelar de mulheres e homens sendo-no-mundo. Essa proposta é, em uma perspectiva fenomenológica, dispor-se ao envolvimento com os anseios, as emoções, as lembranças e todas as experiências que nos são permitidas perceber, no espaço/tempo de encontro com as pessoas. Assim, o objetivo dessa pesquisa foi compreender os processos educativos decorrentes da prática social lazer das pessoas com deficiências físicas e visuais. Localizando a investigação a partir da visão das pessoas colaboradoras da pesquisa, sobre seu lazer, o trabalho utilizou os referenciais metodológicos da Fenomenologia, na modalidade fenômeno situado. Os colaboradores da pesquisa são frequentadores de clubes sócio-recreativos, no município de São Carlos. Foram entrevistadas três pessoas com deficiências físicas e três pessoas com deficiências visuais, entre 17 e 73 anos de idade. Optamos por coletar os discursos 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?”. Após várias leituras da transcrição das entrevistas, foram realizados o levantamento das unidades de significado e a redução fenomenológica. A análise dos dados caminhou para a organização das convergências, divergências e idiosincrasias surgidas nos discursos, expostas em uma matriz nomotética. Na construção dos resultados, os processos educativos observados apontam especialmente para a valorização da prática social lazer como um espaço de troca de experiências, de convívio social e de afirmação da capacidade de fruição do lazer pelas pessoas com deficiências. Neste contexto, apontam para situações de possível combate a pensamentos e atitudes preconceituosas, que são significativas, inclusive em sua singularidade, para se pensar o estabelecimento de políticas públicas que promovam acessibilidade, incentivo e apoio para essa fruição, ainda que diante de uma história de negação de oportunidades em nossa sociedade. Desta forma, o lazer pode se apresentar a todas as pessoas como um espaço de reconhecimento e valorização de suas semelhanças e diferenças, limitações e potencialidades e, por conseguinte, promover uma vida cheia de sentido nas diversas práticas sociais, contribuindo para a construção da cidadania.

Palavras-chave: Processos Educativos. Lazer. Pessoas com Deficiências

RESUMEN

Las vivencias de las personas con discapacidad en las diferentes prácticas sociales, cuando separadas de la reflexión sobre la construcción social de la discapacidad y sobre todo, de los significados que ellas atribuyen a estas prácticas, pueden evidenciar juicios de valor, como los que clasifican y jerarquizan a las personas, generando actitudes de marginación. Así pues, educarnos para superar las injusticias sociales implica estar con las personas y centrar la atención en su manera de percibir y significar el mundo desde sus experiencias, a saber, desde el desvelo de las mujeres y los hombres siendo-en-el-mundo. Esta propuesta significa, desde la perspectiva fenomenológica, disponerse a la participación en los deseos, emociones, recuerdos y todas las experiencias que se pueden percibir en el espacio/tiempo de encuentro con las personas. Así, el objetivo de esta investigación ha sido comprender los procesos educativos resultados de la práctica social de ocio de las personas con discapacidad física y discapacidad visual. Ubicado desde la perspectiva de las personas que colaboraron en la investigación sobre el ocio, este estudio utilizó los marcos metodológicos de la Fenomenología, según la modalidad de Fenómeno Situado. Los colaboradores en la investigación frecuentan clubes sociales y recreativos en São Carlos. Tres personas con discapacidad física y tres personas con discapacidad visual, entre 17 y 73 años de edad han sido entrevistadas. Hemos elegido recoger los discursos a partir de dos preguntas: "¿Cuál es el sentido del placer en tu vida?" y "Qué es lo que se aprende y enseña en su experiencia de ocio?". Después de muchas lecturas de la transcripción de las entrevistas, ha sido realizado un estudio de las unidades de significado y la reducción fenomenológica. El análisis de datos se desarrolló hacia la organización de las convergencias, divergencias e idiosincrasias que han surgido en los discursos, expuestos en una serie nomotética. En la construcción de los resultados, los procesos educativos observados indican en especial la valorización de la práctica social de ocio como un espacio para el intercambio de experiencias, la interacción social y la afirmación de la capacidad para el disfrute del ocio de las personas con discapacidad. En este contexto, se señalan las situaciones de posible enfretamiento a los pensamientos y actitudes sesgadas, que son importantes, incluso en su singularidad, para pensarnos en el establecimiento de políticas públicas que promuevan la accesibilidad, el estímulo y apoyo para el disfrute, aunque ante a la historia de negación de oportunidades en nuestra sociedad. Así, el ocio puede presentarse a todas las personas como un lugar de reconocimiento y aprecio de sus similitudes y diferencias, ventajas y limitaciones y, por lo tanto, promover una vida con sentido en diversas prácticas sociales, contribuyendo con la construcción de la ciudadanía.

Palavras-clave: Procesos Educativos. Ocio. Personas con Discapacidade

ABSTRACT

The experiences of people with disabilities in different social practices, when separated from the reflection on the social construction of disability and especially the meanings they attribute to these practices, can evidence judgments of value, such as those that classify and rank individuals, generating marginalizing attitudes. Therefore, educate ourselves to overcome social inequities involves being with people focusing attention on their ways of perceiving and mean the world from their experiences, that means the unveiling of women and men being-in-the-world. This proposal, in a phenomenological perspective, means to be open to involvement with the desires, emotions, memories and all experiences possible to be perceived in the meeting place/time with people. Thus, the objective of this research was to understand the educational processes resulting from the social practice of leisure of people with physical disabilities and visual impairments. From the perspective of people collaborating in this research about leisure, the study used the methodological frameworks of Phenomenology, through the Situated Phenomenon method. The research collaborators are socio-recreational center goers in São Carlos. Three people with disabilities and three visually impaired people aged between 17-73 were interviewed. The speeches were collected from two questions: "What is the meaning of leisure in your life experience?" and "What do you learn and teach in your leisure experience?". After several readings of the interviews' transcript, a survey of the meaning units and the phenomenological reduction was performed. Data analysis was developed for the organization of convergence, divergence and idiosyncrasies emerged in speeches and exposed in a nomothetic array. Constructing the result, the educational processes observed relate specially to the enhancement of the social practice of leisure as a place for exchanging experiences, social interaction and leisure's affirmation of capacity for enjoyment for people with disabilities. In this context, it point to situations of possible anti-biased attitudes and thoughts, which are significant, even in its singularity, to think about the establishment of public policies that promote accessibility, encouragement and support for such enjoyment, in spite of the history of opportunities' denial in our society. Therefore, leisure may be introduced to all people as a place of recognition and appreciation of their similarities and differences, strengths and limitations and consequently promote a meaningful life in various social practices, contributing to the construction of citizenship.

Key Words: Educational Processes. Leisure. People with Disabilities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Clubes contatados.....	66
Quadro 2 - Matriz Nomotética	99

SUMÁRIO

Introdução	11
1. Pessoas, contextos e terminologias	19
2. Compreendendo as práticas sociais e os processos educativos	34
3. O lazer como prática social e os processos educativos	44
4. Significando, aprendendo e ensinando	52
5. Metodologia	61
5.1. Procedimentos metodológicos	63
5.2. Um pouco sobre a cidade de São Carlos e o lazer.....	67
5.3. Os colaboradores da pesquisa.....	74
5.4. Compartilhando a análise dos dados com os colaboradores.....	78
6. Redução fenomenológica	81
6.1. Entrevista com Guilherme.....	81
6.2. Entrevista com Valdecir	83
6.3. Entrevista com Luiz	85
6.4. Entrevista com Nicolau	90
6.5. Entrevista com Ailton	93
6.6. Entrevista com Valdomiro	95
7. Construção dos resultados	99
Considerações	124
Referências	131
Anexo	139
Apêndice	159

Introdução

A proposta de realização desta pesquisa decorreu das experiências que tive a oportunidade de obter na minha atuação profissional, assim como na amizade compartilhada com as pessoas com deficiências físicas, mentais e visuais e seus familiares, no período de, aproximadamente, 12 anos de intervenções como professora de Educação Física. Este envolvimento resultou no interesse, e necessidade, de compreensão das relações que iam se estabelecendo, observadas por mim e interrogadas nessa prática.

No curso de Licenciatura em Educação Física, tive o primeiro contato com atividades motoras para pessoas com necessidades especiais, em um projeto de extensão¹ na Universidade Federal de São Carlos, em 1997, um ano após meu ingresso nessa instituição. O termo pessoas com necessidades especiais se aplica, neste caso, pois o projeto utilizava-se dessa terminologia e propunha atender, no âmbito da Educação Física, pessoas com diferentes tipos de necessidades educativas especiais, desde deficiências múltiplas (deficiências motoras e sensoriais associadas), até pessoas com indicações de dificuldades de aprendizagem.

Nessa ocasião, o contato com pessoas com deficiências físicas, mentais, visuais e auditivas, suscitou, no entremeio de minhas descobertas acadêmicas, as mais diversas indagações relacionadas não apenas às intervenções profissionais adequadas ao atendimento dessas pessoas, mas sobretudo relacionadas às relações estabelecidas entre as pessoas com e sem deficiências nos diferentes setores da sociedade.

As indagações que, a cada estudo realizado sobre o tema se multiplicavam, foram provavelmente instigadoras do direcionamento de minha carreira para a atuação junto às pessoas com deficiências, desde então.

Posteriormente a essa experiência, realizei uma pós-graduação, na modalidade *lato sensu*, em Atividade Motora Adaptada na Universidade Estadual de Campinas e um estágio com duração de oito meses na Divisão de Medicina de Reabilitação do Hospital das Clínicas (DMR-HC), em São Paulo – SP.

No estágio realizado na DMR-HC, tive contato com pessoas com diferentes tipos de deficiências físicas, e uma grande aproximação com pessoas com lesões medulares e

¹ O referido projeto era coordenado pela Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster.

amputações, participantes de uma equipe de basquete em cadeiras de rodas, a Associação para Educação, Esporte, Cultura e Profissionalização da Divisão de Reabilitação do Hospital das Clínicas (AEDREHC). O convívio com a equipe de basquete sobre rodas se estendia dos treinos diários às longas viagens para participação em campeonatos de nível nacional, onde atuei como apoio de equipe, em regime de voluntariado, por quase dois anos.

Essas experiências me deram alguns subsídios para, no ano de 2002, iniciar como funcionária pública municipal um programa² de natação orientado para pessoas com deficiências sensoriais e motoras, na Secretaria Municipal de Esportes e Lazer de São Carlos-SP.

Nessa atividade, realizando as funções de organização e desenvolvimento do projeto de atividades aquáticas adaptadas, é que comecei a questionar quais eram as minhas concepções acerca das pessoas com deficiências e de que forma essas concepções interferiam na minha atuação profissional, inclusive na elaboração das propostas de programas de atividades motoras adaptadas.

A partir daí, e em busca dessa compreensão, comecei direcionar um olhar mais atento sobre as minhas atitudes e pensamentos, tanto no planejamento das aulas, quanto na execução do projeto de atividades aquáticas adaptadas. Assim, comecei visualizar, no curso de pós-graduação em Educação, uma possibilidade de sistematizar e desenvolver uma investigação sobre o tema, que pudesse contribuir com minha práxis.

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFSCar, novos entendimentos sobre o assunto foram proporcionados, não apenas pelos tópicos de estudo e referenciais bibliográficos propostos pela disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos,³ da linha de pesquisa de mesmo nome, mas principalmente pelas trocas de informações oriundas das experiências que professoras e professor generosamente compartilhavam com os discentes dentro e fora das salas de aula, assim como as reflexões e experiências dos e das colegas de curso.

A construção do referencial teórico se estabeleceu a partir das experiências

² Esse trabalho foi iniciado na Prefeitura Municipal de São Carlos no ano de 2002 como um projeto de estimulação sensorio-motora em meio líquido para bebês com necessidades especiais, posteriormente ampliando o atendimento a pessoas com deficiências físicas, mentais e visuais de todas as idades em iniciação à natação, hidroginástica, e natação esportiva adaptada, onde atuei até 2007.

³ A disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos foi ministrada, na ocasião, pelas professoras Aida Victoria Garcia-Montrone, Elenice Maria Cammarosano Onofre, Ilza Zenker Joly, Maria Waldenez de Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Sonia Stella Araújo Oliveira, e pelo professor Luiz Gonçalves Junior.

vivenciadas nas aproximações e inserções na prática social lazer, nas discussões estabelecidas no programa de pós-graduação, dentro e fora da sala de aula, nas reflexões sugeridas no Núcleo de estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF/UFSCar) e nas conversas com ex-alunos e ex-alunas do mesmo programa, em trocas de experiências. No mesmo sentido, a exposição do pensamento de professoras e professor, assim como de suas ações sobre a diversidade de pessoas, temas, e atuações, possibilitou a reflexão sobre o direcionamento dos novos olhares, que lancei sobre diferentes espaços, propondo a construção e/ou desconstrução de conceitos relacionados aos diferentes saberes, experiências e aprendizagens.

Evidenciando a necessidade de coerência entre as posturas metodológicas e as temáticas pesquisadas, pude construir novas compreensões sobre a relação entre as pessoas envolvidas em uma pesquisa, assim como refletir sobre as posturas e posicionamentos adotados no processo de investigação.

Dessa forma, a compreensão de pesquisadora e pesquisador, de pesquisada e pesquisado, termos tão frequentes no ambiente acadêmico, apresentou-se nos diálogos em sala de aula e nos trabalhos realizados pela linha de pesquisa, guiada por uma postura de colaboração entre os envolvidos, em um processo educativo.

De acordo com as professoras e o professor, da referida linha de pesquisa, esse processo se estabelece para e com todas e todos, em prol de um bem comum, com a finalidade de contribuir para a construção de uma sociedade justa para todos (OLIVEIRA et al, 2009).

Tomados como colaboradoras e colaboradores de pesquisa, os indivíduos nela envolvidos, a convivência entre saberes, experiências e pensamentos, constituem o caminho para o acesso ao conhecimento e entendimento (por, para e com todas e todos) dos processos educativos que se estabelecem em determinadas práticas.

Aproximar-se de colaboradoras e colaboradores da pesquisa implica na construção de relações de confiança, que reforçam a necessidade da disposição para o estabelecimento do diálogo, em uma postura de respeito. Assim, em concordância com Freire (1997), a preocupação com a construção de uma postura dialógica deve dar-se não apenas nas palavras, mas pode estar contida nos gestos, atitudes e olhares, permeando todo o caminho a ser percorrido na pesquisa.

O direcionamento proposto para pesquisas em práticas sociais possibilitou que outras questões fossem elaboradas diante da temática a ser investigada. Entre essas, algumas

surgiram em sala de aula, em concordância com os referenciais estudados e em discussões propostas pelas professoras e professor da linha de pesquisa, como “O que as pessoas com deficiências têm a dizer sobre o lazer, que nos ajude a pensar sobre esta prática social?”, “O que as pessoas com deficiências aprendem e/ou ensinam em suas práticas de lazer?” ou ainda “Como os processos educativos decorrentes da prática de lazer das pessoas com deficiências podem interferir nos processos educativos que ocorrem no ambiente escolar?”.

O próprio entendimento de pessoas com deficiências como um grupo socialmente desqualificado ou marginalizado, para os quais o acesso a alguns direitos foram e são historicamente negados, começou a tomar outra abrangência quando passei a revisá-lo com o apoio dos referenciais teóricos de Ernani Maria Fiori, Paulo Freire e Enrique Dussel, entre outros, e das discussões estabelecidas na linha de pesquisa.

A participação de todas as pessoas envolvidas nessas experiências foi fundamental para a construção dos caminhos que percorri na trajetória de realização da pesquisa, sobre a qual começo a expor minhas impressões e levantamentos.

Temática de grande relevância e preocupação nos âmbitos da escola e da saúde pública, 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 às necessidades impostas pelas diferentes condições de deficiência encontradas na população.

Contudo, grande parte das práticas sociais e das pesquisas orientadas a esses grupos se fixa em abordagens biológicas e no chamado modelo médico das deficiências, que enfatiza as limitações das pessoas por suas características peculiares em detrimento de suas potencialidades.

A abordagem apenas biológica das deficiências nos remete a um distanciamento das relações e dos significados do corpo em uma determinada sociedade ou cultura, o que parece, no oferecimento de programas de Educação Física, um tanto inadequado quando ilustrado por Daolio (1994, p. 42) que:

[...] o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais. Conseqüentemente, atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual este corpo está inserido. Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano – e a Educação Física faz parte delas – sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas neste contexto a fim de que não se conceba a sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como

sujeito da vida social.

As práticas sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiências, quando dissociadas da reflexão sobre suas relações com o ambiente, sobre a construção social das deficiências e principalmente, sobre o significado dessas práticas para todas as pessoas envolvidas, podem evidenciar sentimentos de preconceito, geradores de ações discriminatórias nos julgamentos valorativos, como os que classificam e hierarquizam os indivíduos em fracos ou fortes, inábeis ou hábeis, pobres ou ricos.

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, p.13), 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. Relacionando a conceituação do termo estigma à identidade social dos indivíduos o autor propõe que:

O termo estigma, portanto, será usado como uma referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém poderá confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso, nem desonroso.

Goffman (1998) relaciona o estigma, e a sua visibilidade, à formação das identidades e ao entendimento desse conceito. No caso das pessoas com deficiências física e visual, 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 pela estigmatização 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 diretrizes e metas para sua própria vida.

[...] um indivíduo que poderia ser facilmente recebido na relação social cotidiana, possui um traço que pode se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra,

destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. (GOFFMAN, 1998, p.14)

Para o autor as identidades são múltiplas, flutuantes e situacionais em decorrência de sua existência não ser essencialista, mas ligadas às relações com o ambiente e com o outro.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, Hall (2000, p.108) afirma que as identidades, de uma maneira dinâmica, são “multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições” e que estão relacionadas “com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos”.

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 dessas práticas para todos os sujeitos envolvidos. A importância dessa realidade construída coletivamente pode ser observada nas afirmações de Berger e Luckmann (1991, p. 75), de que “a autoprodução do homem é sempre e necessariamente um empreendimento social, os homens em conjunto produzem um ambiente humano, com a totalidade de suas formações sócio-culturais e psicológicas” .

Para Amaral e Coelho (2002), é como se o mundo construído a partir de códigos da sociedade em sistemas de representação, procurando organizá-lo e classificá-lo, impusesse à pessoa com deficiência condições diferentes da concepção de corpo proposta por Merleau-Ponty quando do entendimento de corpo como “a unidade máxima de representação do ser humano”, portanto, de sua cultura e sua vida:

O corpo deficiente nega, sob vários aspectos, a própria cultura em que se insere. Mas este corpo deficiente existe e é concebido pelos não-deficientes como um instrumento inadequado para a mediação plena da vida, sendo portanto incapaz de perceber seu sentido total. Torna-se, assim, suspeito de ser um portador de comportamento capaz de surpreender. É quase como se o corpo deficiente não apreendesse o mundo (ou o apreendesse de modo diferente, o que o impediria de compartilhar códigos de comunicação com os não-deficientes) e suas explicitações fossem resultado de uma percepção distorcida.

Considerar essas representações pode oferecer uma abrangência nas discussões

sobre o entendimento de pessoas com deficiências como um grupo socialmente desqualificado ou marginalizado, para os quais o acesso a alguns direitos foram e são historicamente negados.

O objetivo desta pesquisa foi compreender os processos educativos decorrentes da prática social lazer das pessoas com deficiências físicas e visuais, na tentativa de conhecer o que as pessoas com deficiências têm a dizer sobre o lazer que nos ajude a pensar sobre essa prática social.

A proposta justifica-se pela escassez de discussões acerca das relações entre essas pessoas e o lazer, que considerem suas perspectivas sobre essa prática, e os processos educativos desencadeados por ela. O tema tem sido frequentemente abordado em seus aspectos biológicos, ou ainda se resumem a recortes epidemiológicos.

As deficiências físicas e visuais, especificamente, são abordadas neste trabalho, tanto por representarem deficiências cujos estigmas são mais visíveis, quanto pela ênfase atual dada ao esporte adaptado às necessidades particulares de pessoas com essas deficiências, que vem ocorrendo na mídia, e sua significativa influência no campo do lazer.

Sendo o lazer localizado no diálogo proposto por este trabalho como uma prática social em sua apropriação ou fruição por pessoas com deficiências físicas e visuais, grupo cujo contexto histórico é permeado por movimentos de marginalização ou condições de desvantagem social, o aporte teórico utilizado situa-se em base pelas propostas da Ética da Libertação, de Enrique Dussel e pela Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, além das leituras de Ernani Maria Fiori, Jorge Larrosa Bondía, Maurice Merleau-Ponty, entre outros autores e autoras.

Assim, o trabalho será apresentado adiante, sob a seguinte organização:

No capítulo **1. Pessoas, contextos e terminologias**, apresento um breve histórico da relação entre as pessoas com deficiências e a sociedade, bem como os contextos sócio-políticos que culminaram na adoção ou abandono de terminologias para se referir às pessoas com deficiências, de acordo com cada período.

No capítulo **2. Compreendendo as práticas sociais e os processos educativos**, estão expostos os conceitos de práticas sociais e processos educativos, e algumas pesquisas realizadas no PPGE/UFSCar, com o objetivo de compreender os processos educativos em distintas práticas sociais.

No capítulo **3. O lazer como prática social**, são tecidas algumas considerações

sobre o lazer, situando-o como uma prática social.

No capítulo **4. Significando, aprendendo e ensinando**, são traçadas as reflexões que, baseadas nos referenciais teóricos, principalmente da fenomenologia existencial de Merleau-Ponty e nos estudos da corporeidade, fundamentaram o diálogo proposto.

No capítulo **5. Metodologia** e no item **5.1.**, exponho o referencial e os procedimentos metodológico da fenomenologia, na modalidade fenômeno situado. Nesse capítulo, há o item **5.2. Um pouco sobre a cidade de São Carlos e o lazer**, em que são descritas algumas características da cidade onde a pesquisa foi realizada e sua relação com o lazer. Apresento ainda nesse item o entendimento de clubes sócio-recreativos como equipamentos específicos de lazer, um breve histórico e descrição dos clubes frequentados pelos colaboradores. No item **5.3.** faço uma apresentação das pessoas que colaboraram, com suas entrevistas, para a realização da pesquisa. Ainda como parte dos procedimentos metodológicos, apresento no item **5.4.** uma breve descrição do momento de retorno dos dados da pesquisa aos colaboradores, a fim de que os mesmos pudessem contribuir na construção dos resultados.

No capítulo **6. Redução Fenomenológica**, apresento uma parte da análise do fenômeno situado, com a descrição das unidades de significados e a redução fenomenológica realizadas na leitura dos dados coletados. Essa fase se desenvolve nos itens 6.1 a 6.6, que correspondem às entrevistas realizadas com cada um dos colaboradores.

No capítulo **7. Construção dos resultados**, exponho a matriz e a análise nomotéticas que possibilitaram construir os resultados. A análise apresenta-se na construção de cinco categorias que compõem os itens identificados como A, B e C, respectivamente denominadas: Significando o lazer; Somos capazes de fruir o lazer; Presença de acessibilidade, estímulos e apoio para a fruição do lazer.

1. Pessoas, contextos e terminologias

No decorrer da história, de acordo com cada sistema de produção e discurso vigente, as relações sociais atribuíram às pessoas com deficiências diferentes destinos dentro de sua estrutura.

Os dados históricos das relações construídas socialmente com as pessoas com deficiências disponíveis na educação brasileira são, em sua grande maioria, de origens europeias, assim como várias outras referências históricas que temos no Brasil, como ao estudarmos a história da escravidão, da imigração de vários povos, dos índios, entre outras. Os modos de vida impostos por esses referenciais implicam, sobretudo, nas posturas, normas e padrões que adotamos para nos relacionarmos com o mundo, com o outro e, dessa forma, com a diversidade.

Ao falar em diversidade, refiro-me aos diferentes tons de pele, às diferentes formas e condições físicas das pessoas, mas também aos diferentes costumes, maneiras, atitudes, intencionalidades impingidas, ou significações atribuídas pelas pessoas ao estabelecerem suas relações com o contexto em que se inserem. Dessa forma, embora as descrições sobre a pessoa com deficiências na história, difundidas na educação brasileira, sejam pautadas em referências europeias, há que se considerar que essa não é a história da humanidade, mas de uma história eurocêntrica, herança de nossa colonização, que por inúmeras vezes nos priva de conhecer outras formas de se relacionar com o mundo.

Nesse caminho, os referenciais disponíveis mostram que em algumas culturas de estilo de vida nômade, com predominância na caça e na pesca para a sobrevivência, pouco se favorecia a manutenção da vida de pessoas com deficiências, sendo estas na maioria das vezes abandonadas pelo grupo (SILVA, 1986). O mesmo autor destaca que pessoas em condições físicas ou sensoriais atípicas, em algumas tribos, eram sacrificadas ao nascer e em outras tinham, relacionadas às suas características, intervenções demoníacas ou sobrenaturais.

No entanto, existem indícios, descobertos por análises de ossos e por desenhos, de pessoas com deficiências vivendo na pré-história, encontrados em cavernas habitadas por mulheres e homens nas mais diversas localidades. Esses indícios sugerem que pessoas com algumas deficiências físicas, como amputações, deformidades da coluna vertebral ou de membros inferiores, tinham participação na vida ativa, entre seus pares (GUGEL, 2007).

Na antiguidade greco-romana, as narrações acerca da história das pessoas com deficiências são carregadas de situações de marginalização, que conferiam os mais penosos

destinos a essas pessoas, desde a exposição e exploração das características que as identificavam como diferentes, até o abandono e a eliminação de suas vidas. Essas práticas de eliminação das pessoas com deficiências da sociedade, por meio de castigos ou morte, predominaram por toda Europa e também no Egito antigo, até a Idade Média (CARMO, 1994; GUGEL, 2007; SILVA, 1986).

Alguns autores destacam que, na Idade Média, o fortalecimento do cristianismo influenciou o estabelecimento das práticas de segregação das pessoas com deficiências, principalmente por instaurar entre os seus ideais, a prática do bem e da caridade, acabando com as práticas de extermínio, mas levando ao atendimento segregado das pessoas com deficiências, em espaços como hospitais e asilos. Esse período da história europeia foi também marcado pela crença na existência de espíritos malignos, que eram associados às pessoas que não se enquadrassem nos padrões de normalidade da época (CARMO, 1994; DIEHL, 2006; LANNA JUNIOR, 2010; SILVA, 1986).

Posteriormente, a característica humanista do período renascentista, do século XIV até o final do século XVI, foi fundamental para o surgimento de referências aos direitos e deveres das pessoas com deficiências (CARMO, 1991).

Nos séculos seguintes, a propagação do Iluminismo, com sua filosofia centrada na razão e na ciência e o processo de consolidação da sociedade moderna foram, de acordo com Franco (2000), responsáveis pela difusão de um paradigma de normalidade, que embora passe a negar a visão da deficiência associada ao misticismo e à sua exposição como espetáculo, é responsável pelo início das ações de segregação institucionalizada. Para a autora, esse modelo influenciou as concepções de deficiência e fundamentou as ações de enclausuramento do que era considerado anormalidade, para reabilitação ou cura, até o século XX.

Já a partir do final do século XIX, o positivismo e a afirmação do saber médico passaram a reforçar o entendimento das deficiências como patologias, dando ênfase ao tratamento das pessoas com essas condições, reafirmando a ocorrência das situações de segregação institucional (CARMO, 1991).

Até então, as sociedades ocidentais apresentaram, na história da relação com as pessoas com deficiências, pela ordem de ocorrência, as práticas da exclusão social, e do atendimento segregado. Em meados da década de 1960, com a tentativa de superação do modelo de segregação, surge a prática da integração da pessoa com deficiência na sociedade

que, assim como as anteriores, ocorreram sob a perspectiva do modelo médico das deficiências.

O modelo médico atribui às deficiências o caráter de doença, deixando a pessoa com deficiência em condição de ser tratado, assistido, reabilitado ou, em outras palavras, "melhorado", para ser "capaz" de participar da sociedade. Essa visão esteve explícita em atitudes, ações sociais e até mesmo em documentos governamentais, redigidos por pessoas ligadas às causas pertinentes às pessoas com deficiências, como os que destacarei adiante.

Segundo Lanna Junior (2010), o modelo médico das deficiências chegou ao Brasil em meados da década de 1950, por influência de profissionais que adotaram o paradigma da reabilitação europeia e estadunidense estabelecido no período pós segunda guerra mundial. Nesse período, o grande número de soldados lesionados na guerra atribuiu à reabilitação das pessoas com deficiências físicas e visuais, o objetivo de proporcionar o retorno à vida social.

No Brasil, as deficiências físicas, ocorrentes nessa época, não tinham origem na guerra, mas principalmente em grandes surtos de poliomielite, que impulsionaram a fundação de um dos primeiros centros de reabilitação do país em 1954, a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação, assim como inspirou a criação de cursos para a formação de profissionais na área, sob a influência do modelo médico (LANNA JUNIOR, 2010 p. 29). É possível considerar que:

Embora esse modelo representasse avanço no atendimento às pessoas com deficiência, ele se baseia em uma perspectiva exclusivamente clinicopatológica da deficiência. Ou seja, a deficiência é vista como a causa primordial da desigualdade e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas. O modelo médico ignora o papel das estruturas sociais na opressão e exclusão das pessoas com deficiência, bem como desconhece as articulações entre deficiência e fatores sociais, políticos e econômicos.

Refletindo ainda a influência do modelo médico das deficiências, surge, em meados da década de 1960, o paradigma da integração social, como referência para toda a literatura acerca do tema, que perdurará até a primeira metade da década de 1990, assim como os documentos e ações governamentais sobre Educação Especial no Brasil, procurando adequar ou reabilitar a pessoa para efetivar sua participação na sociedade (SASSAKI, 1999).

Para Mantoan (2006a, p. 195):

[...] “integração” refere-se mais especificamente à inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego é encontrado até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes.

Assim, embora o termo possa ser usualmente localizado em diferentes situações, a integração está ligada ao movimento de superação das práticas de segregação institucionalizada, no atendimento educacional. Sobretudo, ligado à Educação Especial, que propõe colocar alunas e alunos com deficiências na rede regular de ensino, para promover sua inserção no ambiente escolar, dispondo de classes e recursos especiais.

Segundo Mendes (2006), a ideia de integração se alicerça em uma espécie de base moral, gerada pelo contexto dos movimentos sociais pelos direitos humanos, que eclodiam na década de 1960, combatendo as formas de segregação de indivíduos e grupos marginalizados, sob o argumento de que todas as crianças, com e sem deficiências, tinham o mesmo direito de acesso aos programas e atividades disponibilizados na sociedade.

Entre outras influências, as práticas integradoras foram também fundamentadas por argumentos provenientes da base empírica das pesquisas educacionais, das ações políticas de grupos representantes das pessoas com deficiências, e de fatores econômicos, que identificavam como muito custosas as despesas para a manutenção de serviços educacionais especializados.

O contexto histórico da década de 1970, contou ainda com a ideologia da normalização, difundida principalmente nos Estados Unidos e na Europa, que:

[...] tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006, p.389).

O princípio da normalização, ligado ao modelo de integração social, fez-se presente na educação brasileira até a década de 1990, como pode ser conferido no documento intitulado Política Nacional de Educação Especial, publicado em 1994 pelo Ministério da Educação, quando conceitua normalização como:

Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (BRASIL,

1994, p. 22).

Dentro do modelo de integração, um termo que se difundiu nas práticas pedagógicas da Educação Especial no Brasil, sob a perspectiva da normalização, foi *mainstreaming*, que pode ser traduzido para português como fluxo, corrente ou tendência principal. O termo significa, de maneira resumida, um canal educativo por onde devem seguir todas as pessoas, independente de suas características individuais. O processo de *mainstreaming* é proveniente de medidas governamentais adotadas pelos Estados Unidos, em 1977, propondo o atendimento menos restritivo possível para pessoas com deficiências, em combate às práticas segregacionistas (MANTOAN, 1998; MENDES, 2006).

Essa característica do modelo de integração é criticada por Rodrigues (2006), quando afirma que essa perspectiva propõe a presença de crianças com deficiências em um sistema educativo que espera que a mesma se adapte aos seus valores e normas já estabelecidos, com base em um padrão geral para todas as pessoas. Para o autor, o modelo configurou-se também como uma forma de classificar as pessoas em normais e deficientes. A separação entre alunas e alunos oferece uma educação especial para as crianças com deficiências em salas e recursos diferenciados, mas continua a ignorar a diversidade existente entre as pessoas, ou seja, apresenta uma escola tradicional, com um tratamento especial para quem tem uma deficiência.

A presença de alunas e alunos nas escolas da rede pública, com o apoio da Educação Especial, muito significou para o movimento de integração das crianças com deficiências. Para Sasaki (2007), o mérito da integração está na superação das práticas de segregação da pessoa com deficiência. Porém, poucas modificações ocorreram no contexto social e na estrutura do sistema educacional.

A partir da década de 1980, o modelo médico das deficiências começa ser evitado, dando lugar ao modelo social das deficiências. Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas (ONU) e seus organismos, tais como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas para a Cultura, Ciência e Educação (UNESCO), manifestaram discussão e reformulação de conceitos e terminologias, utilizadas mundialmente acerca do assunto.

No contexto do modelo social das deficiências, que considera as limitações, dificuldades e restrições oferecidas pela sociedade à pessoa com deficiência, é que se inicia o desenvolvimento da construção de uma sociedade inclusiva (SASSAKI, 1999; RODRIGUES,

2006).

A perspectiva da inclusão vai aos poucos ganhando o espaço preenchido pelas ações de integração e propõe modificações nos diversos setores sociais, sendo entendida como:

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1999, p.41).

A inclusão social das pessoas com deficiências começou a ser difundida no Brasil na década de 1990, e de acordo com Rodrigues (2006), principalmente por considerar as relações entre as pessoas e a sociedade, não pode ser considerada nem sinônimo, nem evolução das práticas integrativas. Para a utilização desses termos, há que se considerar as ideias dominantes do contexto histórico em que são usados, e as propostas e orientações que carregam consigo.

No processo de construção de uma sociedade para todos sob a perspectiva inclusão, faz-se necessário que a ideia seja aplicada a todos os sistemas sociais. A esse respeito a ONU, em 1982, elaborou o documento Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, no qual conceitua o termo inclusivista, equiparação de oportunidades:

Equiparação de oportunidades significa o processo através do qual os sistemas gerais da sociedade - tais como ambiente físico e cultural, a habitação e os transportes, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades educacionais e de trabalho, a vida cultural e social, incluindo as instalações esportivas e recreativas - são feitos acessíveis para todos (ONU, 1982).

Após dez anos, a ONU elaborou o documento Normas Sobre a Equiparação de Oportunidades Para as Pessoas com Deficiência (ONU, 1993), ratificando o princípio de igualdade de direitos para todos. Quando os conceitos de inclusão são aplicados aos sistemas sociais, podemos falar, de acordo com Sasaki (1999), em lazer inclusivo, transporte inclusivo ou educação inclusiva.

O conceito de inclusão tem sido constantemente repensado por várias áreas do conhecimento, e de acordo com Rodrigues (2006), o termo tem sido tão intensamente usado

que se banalizou nos discursos políticos e nos programas de educação, lazer e trabalho, a ponto de ocultar o que querem dizer com inclusão.

Acrescento a essa reflexão, que o mesmo vem ocorrendo nos meios de comunicação em geral, assim como nas pesquisas de pós-graduação sobre o tema, muitas vezes, utilizando o termo em discursos imbuídos das ideologias dominantes no período da integração.

É possível afirmar que o conceito de inclusão, assim como os conceitos de educação e cidadania, não são constituídos de forma neutra do ponto de vista ideológico, pois estão ligados a concepções de mundo, de sociedade e de ser humano, que costumam caracterizar o discurso hegemônico de uma sociedade, num determinado momento de sua história, pois:

[...] toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo ou contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que goza a ideologia na comunicação, ocultando verdades mas também a própria ideologização no processo comunicativo (FREIRE, 1996, p.139).

Dessa forma, o discurso da inclusão ou “a ideologia da inclusão”, referida por Correia (2004), pode propor tanto na legislação, quanto nas práticas de educadoras e educadores, algumas discretas ações inclusivas que, muitas vezes, reforçam as diferenças, pois estão desvinculadas de uma compreensão da diversidade humana. Rodrigues (2006, p. 3), afirma que “é preciso não invocar o nome da inclusão em vão tentando mapear essa distância entre os discursos e as práticas”.

Nessas situações, uma preocupação, na perspectiva de uma educação libertadora, é que tais discursos possam de alguma forma legitimar atitudes de segregação ou discriminação, situando a inclusão, entendida como acesso aos mais diversos setores sociais, educação, lazer, trabalho, saúde etc., como uma benesse concedida às pessoas com deficiências, quando deveriam compreender esse acesso como o exercício pleno de seus direitos.

É corriqueiro ocorrer discussões em torno da terminologia adequada para se referir às pessoas que tenham alguma deficiência. Muitas vezes, as dúvidas são provenientes das diversas expressões já utilizadas, no decorrer da história, de acordo com o contexto social e econômico, em diferentes períodos e sociedades.

De modo geral, tenho adotado o termo pessoas com deficiências, pois as pessoas não são suas deficiências, portanto, não devem ser chamadas de deficientes. As pessoas são o Marcelo, a Ana, o João, a Patrícia.

Nesse sentido, Lanna Junior (2010, p. 16) afirma que:

Falar ultrapassa a simples exteriorização de pensamentos ou a descrição de aspectos de dada realidade. Quem fala fala de algum lugar, parte de alguma premissa. As palavras usadas para nomear as pessoas com deficiência comportam uma visão valorativa que traduz as percepções da época em que foram cunhadas.

A utilização adequada de um termo vai além da questão semântica, pois pode representar a preocupação em corroborar ou não com uma determinada ideia ou discurso vigente, acerca do assunto e, por isso, as palavras e os seus significados são muito importantes nos movimentos sociais, principalmente quando intencionam superar modelos e padrões ainda presentes na sociedade.

Para os novos movimentos sociais e suas políticas de identidade, as palavras são instrumentos importantes de luta política. A busca por novas denominações reflete a intenção de rompimento com as premissas de menos-valia que até então embasavam a visão sobre a deficiência. Termos genéricos como “inválidos”, “incapazes”, “aleijados” e “defeituosos” foram amplamente utilizados e difundidos até meados do século XX, indicando a percepção dessas pessoas como um fardo social, inútil e sem valor (LANNA JUNIOR, 2010, p.16).

Dessa forma, na tentativa de organizar alguns argumentos que fortalecem minha opção pelo uso das terminologias adotadas neste trabalho, recorro à história dos movimentos sociais relacionados às lutas pelos direitos das pessoas com deficiências, estabelecidas no Brasil, principalmente para justificar o uso do termo pessoas com deficiências.

De maneira geral, 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 que constituem a sua individualidade. Todavia, a palavra deficiência é considerada pejorativa, pois segundo Ribas (2007), infelizmente, na língua portuguesa será 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 da palavra.

Em seus estudos sobre a linguagem, Merleau-Ponty (1996, p. 540) compreende a fala enquanto gesto de um corpo, que se constitui na sua relação com o mundo:

Quanto ao sentido da palavra, eu o aprendo assim como aprendo o uso de um utensílio, vendo-o empregado no contexto de uma certa situação. O sentido da palavra não é feito de um determinado número de caracteres físicos do objeto, ele é antes e tudo o aspecto que o objeto assume em uma experiência humana (...). É um encontro entre o humano e o inumano, é como um comportamento do mundo, uma certa inflexão de seu estilo, e a generalidade do sentido, assim como do vocábulo, não é a generalidade do conceito, mas a generalidade do mundo enquanto típico.

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 de seu desenvolvimento, 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 papel social, ou como a manifestação simbólica de sentimentos de negação.

Nesse sentido, 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, complementa 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.

A marginalização é entendida aqui 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.

A fim de compreender as significações das terminologias sobre o assunto, 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.

As pessoas com deficiências não têm, 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, as suas características individuais, as suas singularidades, fala-se em pessoas com deficiências físicas e pessoas com deficiências intelectuais como se fossem elas todas iguais, com as mesmas características e necessidades.

Parece ser incoerente assim proceder, ao se reportar às pessoas com diferentes deficiências, da mesma maneira que cada uma dessas condições também apresenta particularidades. Essa situação 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, necessitam de condições arquitetônicas diferente daquelas que não conduzem sozinhas suas cadeiras, e diferente também das que utilizam órteses como as bengalas.

Tive a oportunidade de presenciar uma situação como essa, na ocasião da realização da 70ª edição dos Jogos Abertos do Interior de São Paulo, no ano de 2006, na

cidade de São Bernardo do Campo-SP, quando acompanhei a participação da equipe de natação adaptada da cidade de São Carlos-SP. Nesse evento, as competições de natação foram realizadas no Conjunto Desportivo Baby Barioni⁴, onde o piso do entorno da piscina era intercalado com longas grades para o escoamento de água (grelhas de piso), por onde as pessoas nas cadeiras de rodas podiam transitar, mas as pessoas com deficiências físicas que usavam bengalas, andadores ou tutores de marcha, eram impossibilitadas de circular com segurança.

No mesmo sentido, assistir a um filme no cinema ou a uma peça de teatro, requer formas de acessibilidade diferentes para a fruição dessas vivências de lazer, para pessoas com deficiências visuais e auditivas. Nesses casos, essas pessoas necessitam respectivamente da presença de legenda e de audiodescrição para a compreensão da obra apresentada.

Essas situações podem ser graves impeditivos de realização de atividades diárias, consideradas corriqueiras pela maioria das pessoas, mas essenciais para o simples exercício do direito de caminhar pelas ruas de uma cidade. A exemplo disso observa-se nas cidades brasileiras, a falta de acessibilidade para o uso de semáforos por pessoas cegas, pois a maioria deles possuem uma 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, a espaços públicos e privados, a ostentação de placas com o símbolo de acessibilidade⁵ para cadeirantes, sem considerar outros aspectos arquitetônicos e outras condições de deficiências.

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.

⁴ Esse espaço, mantido pelo governo do Estado de São Paulo, foi fundado em 1945 para abrigar o Complexo Olímpico da Água Branca e o Departamento de Educação Física e Esporte, no bairro Água Branca, São Paulo, SP.

⁵ Ressalto que os símbolos internacionais de acesso, são figuras convencionadas para indicar a existência de acessibilidade de pessoas com deficiências a serviços e edificações, existindo figuras específicas para cada tipo de deficiência, como os símbolos internacionais de surdez, de deficiência física, de surdo-cegueira (ABNT, 2008).

É o caso da Carta Internacional de Educação para o Lazer, proposta pela *World Leisure and Recreation Association* (WLRA, 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 contemple a ideia de direito para todas as pessoas, faz a opção de citar alguns grupos de pessoas, e dessa forma, deixa de citar outros, deixando margem para diversas interpretações.

Na obra de Ribas (2007, p. 12), “Preconceito contra as pessoas com deficiências: as relações que travamos com mundo”, o autor, que tem paraplegia e faz uso de cadeira de rodas, aponta que:

Não dá para saber quando paraplégicos, tetraplégicos, surdos, cegos e pessoas com deficiência mental passaram a ser colocadas na mesma categoria. Mas o fato é que ainda hoje somos reconhecidos como um conjunto de pessoas que, acredita-se, possuem uma característica comum: somos pessoas com deficiência. E é possível que nós mesmos, que temos individualidades e idiosincrasias próprias, mas que hoje somos conhecidos como membros de um mesmo grupo, tenhamos colaborado para isso.

Sobre a desconsideração das particularidades de cada tipo de deficiência, Ribas (2007) aponta, também, para a possível influência dos sistemas de institucionalização especializada que surgiram entre o final do século XIX e início do século XX, e que atendiam segregadamente pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência.

Os próprios documentos que regulamentam as políticas públicas internacionais para os assuntos relacionados às pessoas com deficiências trouxeram à tona, a partir da década de 1970, alguns conceitos e definições que corroboram com uma aparente homogeneização do grupo representado pelo termo.

É o que ocorre no texto do artigo I, da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, escrito no período das propostas de integração: “O termo pessoas deficientes refere-se a qualquer pessoa capaz de assegurar-se por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais” (ONU, 1975).

No entanto, Ribas (1993) afirma que as discussões acerca das terminologias e definições sobre o assunto foram iniciadas na década de 70 do século XX, quando já havia a tentativa de eliminar o uso do termo pessoa deficiente.

Segundo Mazzotta (1982), o termo pessoa deficiente refere-se, de forma abrangente, às pessoas com qualquer tipo de deficiência (visual, mental, física ou auditiva), e em diferentes níveis de comprometimento. Embora se utilize desse termo, o autor reconhece que essa expressão sugere uma ligação direta entre a deficiência e a pessoa, como aspecto limitante.

O termo pessoas com necessidades especiais começa a ser utilizado a partir da elaboração da Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), já dentro do cenário das políticas de ações inclusivas.

A Declaração de Salamanca, elaborada por 88 governos e 25 organizações internacionais, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais é mundialmente reconhecida como um dos documentos mais importantes no âmbito da Educação Especial. A Declaração foi incorporada às políticas educacionais brasileiras na década de 1990, disseminando o uso do termo pessoa com necessidades especiais, e explicita, logo na introdução, que:

[...] o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (BRASIL, 1994, p.3).

O documento declara em seu texto que as escolas devem estar preparadas para incluir grupos socialmente desfavorecidos ou marginalizados, citando exemplos como crianças moradoras de rua, pertencentes a minorias étnicas ou linguísticas e populações nômades,

Sasaki (1999) refere que essa terminologia, pode compreender um grupo de pessoas que possuem em caráter temporário, intermitente ou permanente, condições atípicas tais como: deficiência intelectual, física, auditiva, visual ou múltipla, autismo, dificuldades de aprendizagem, insuficiências orgânicas, super-dotação, entre outras.

Para Arroyo e Araújo-Oliveira (2008), a palavra desvantagem, *handicap* na língua inglesa, faz referência às pessoas que têm sido colocadas em situações sociais de desvantagem, e não tem a carga pejorativa que outros termos como pessoa com necessidades especiais ou descapacitados, e assim sugere a utilização da expressão pessoa em desvantagem ou em situação de desvantagem.

O termo pessoas em situação de desvantagem tem sido utilizado por variados países de língua espanhola na América Latina, na tentativa de substituir o uso do termo *discapacidad*, predominante nesses países para se referir às pessoas com deficiências. Em documentos internacionais, o termo foi usado pela primeira vez no ano de 1982, no já citado Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (ONU, 1982).

Considero que, embora o termo pessoa em situação de desvantagem social seja um termo coerente para identificar como as estruturas sociais constituem formas de marginalização das pessoas com deficiências, é muito abrangente, representando uma variedade de outros grupos que também são socialmente marginalizados, por exemplo, por condições éticas ou de gênero, que diferem da existência de uma deficiência. Da mesma maneira, o entendimento dos termos “pessoas deficientes” e “pessoa com necessidades especiais”, são muito abrangentes para representar as pessoas que colaboraram para a realização desse trabalho.

Ressalto 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, considerando imprudente classificar os termos mencionados como certos ou errados, adequados ou inadequados. Essa postura seria o mesmo que desconsiderar os contextos em que esses termos surgiram, e as intencionalidades com as quais são utilizados.

Em 1999, foi realizada na Guatemala a “Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, que estabeleceu no seu artigo I que: “O termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001).

O documento, promulgado no Brasil em 2001, fazia uso de outra terminologia para se referir a pessoas com deficiências, muito comum no período: pessoas portadoras de deficiência. Para Sasaki (2002), este teve seu uso acentuado no Brasil, entre os anos de 1986 e 1996, e começou a ser questionado pelas pessoas com deficiências sob a alegação de que a deficiência não é algo a ser portado, como se elas carregassem algo, possível de se deixar de portar, como fazemos com um objeto.

Recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,

ratificada pelo Brasil em 2007, define pessoas com deficiência como “[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2007, p.16).

O documento reconhece ainda, sobre a acepção de deficiência que: “[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2007, p. 14).

As pessoas com as quais, e não sobre, realiza-se esta pesquisa, são o Guilherme, o Luiz, o Nicolau, o Valdecir, o Ailton e o Valdomiro. Alguns destes colaboradores, como será explicitado adiante em um item específico, têm algum tipo de deficiência física e outros algum tipo de deficiência visual. Dessa forma, utilizo o termo pessoa com deficiência, para identificar pessoas que tenham essas deficiências.

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, e que a partir da relação que estabelece com ambientes e outras pessoas despreparadas para interagir com essa condição, possam eventualmente trazer à tona situações de desigualdade ou impedimento para a fruição de suas vivências.

Assim como sugere Porto (2002, p.30), que 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 dessa 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.

2. Compreendendo as práticas sociais e os processos educativos

Ao falar de práticas sociais e processos educativos, faço a opção de iniciar o diálogo a partir da concepção de educação, que se apresenta nesta pesquisa, baseada tanto nos referenciais teóricos adotados, ou seja, na literatura sobre o tema, quanto nas minhas experiências em me educar, voltando-me para ad-mirar o cotidiano.

A expressão “ad-mirar”, ou olhar para, é adotada no sentido freireano de ser uma operação essencial ao ato de conhecimento e, portanto, processo permanente para quem se educa: “Ad-mirar implica pôr-se em face do “não-eu”, curiosamente, para compreendê-lo” (FREIRE, 1981, p.43).

As experiências vividas não estão desvinculadas de tudo que se aprende na nossa relação com o mundo, tal como é possível observar nas palavras de Silva (1987, p. 225), que ao investigar a maneira de vivenciar o mundo, de mulheres e homens, negras e negros, em uma comunidade rural, afirma que:

[...] as experiências ao serem vividas tornam-se fonte de educação, isto é, ponto de onde procede o interesse pelo que está ao redor, ou, até mesmo, distante, mas lhe diz respeito, gestos que leva a encontrar outras pessoas, a se defrontar com as agruras e alegrias do mundo, a conhecer coisas novas, a buscar ou a aceitar um modo de ser ou de estar na sociedade.

Ao que tange a experiência, em uma abordagem fenomenológica, pode-se dizer, de acordo com Merleau-Ponty (1996, p. 3), 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”.

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. Dessa forma, a educação não se limita aos ambientes e estruturas formais, mas se realiza nos mais variados espaços e situações.

Situando a educação, a partir de uma contextualização histórica e cultural latino americana, Dussel (s/d) nos remete para a constante presença da dominação, em um projeto de educação de mulheres e homens, que intencionalmente passa pelo reconhecimento e valorização negativa do outro.

Nesse sentido, o autor discorre sobre a ocorrência de condições de dominação e

violência, que requerem atenção para as relações que se estabelecem entre as pessoas e entre elas e a natureza, a fim de que, conscientes dessas condições, possam caminhar em busca de uma libertação.

Da mesma forma, Fiori (1986) e Freire (1987) teorizam a educação a partir do contexto da América Latina, apontando para as condições de exploração, desencadeadas pelo processo de colonização desses povos, onde podemos compreender uma concepção de educação, relacionada à busca pela transformação de uma realidade opressora.

A educação é esforço permanente do homem por constituir-se, e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa reencontrar-se consigo mesmo, em plenitude de vida humana, que é, substancialmente, comunhão social. Esse reencontro que, no horizonte do respectivo momento histórico, coloca o homem em seu lugar próprio tem um nome adequado: autonomia e liberdade. O movimento em direção à liberdade, assim entendida, define o sentido do processo educativo como libertação. A educação, pois, é libertadora ou não é educação (FIORI, 1991, p.83).

Assim, a experiência de ser mulher e homem na América Latina, leva ao entendimento da educação como uma prática de libertação, passando necessariamente pelas questões sobre a diferença, a singularidade e a diversidade, pautas que não estão isoladas do contexto histórico e social de cada comunidade ou grupo de pessoas.

A partir dessa leitura, o debate sobre educação deve considerar a existência da imensa desigualdade social que marca o continente latino americano. Montrone e Reyes (2005) destacam que ao se pensar a educação na América Latina, devemos considerar que esta desigualdade se estabelece economicamente, quando é possível observar uma grande incidência de pobreza, principalmente entre diferentes grupos étnicos, entre mulheres e homens, e outros grupos.

As referidas autoras indicam, ainda, a necessidade de se pensar em políticas públicas para a educação que contemplem o reconhecimento da diversidade cultural, presente nas interações sociais, onde se dá o processo de formação dos seres humanos.

Nessa perspectiva, apontam para a importância de que os países que compõem a América Latina se conheçam mais, para buscar juntos as soluções para os problemas de todos, pois embora tenham características diversas quanto à sua constituição cultural e étnica, têm também muitas semelhanças e problemas comuns, sugerindo que:

El gran reto es la unión, estimulando la curiosidad siendo humildes dejando la arrogancia de lado para ejercitar el nos conocer, el nos mirar com atención, el nos

escuchar, para así nos formar unos com los otros, em la búsqueda de nuestra gran utopia que es la lucha para se formar com los otros para la vida, para la conquista de la ciudadanía, de las relaciones mas igualitarias de todos nosotros LATINOAMERICANOS (MONTRONE; REYES, 2005, p.6, grifo das autoras).

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 referenciais que fortalecem as relações estabelecidas entre opressores e oprimidos.

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 à ignorância, é o negro, o índio, o mestiço, a mulher, o portador de qualquer marca produtora de discriminação (FREIRE, 1994, p.6).

É nessa perspectiva que as relações entre as pessoas com deficiências, como um grupo marginalizado socialmente, para os quais o acesso a alguns direitos foram e são historicamente negados, que a educação deve se estabelecer, desde o questionamento de suas representações sociais até a consolidação de políticas públicas para essas pessoas.

Quanto às políticas para a educação, Fiori (1986) critica o sistema educacional existente, que se revela um sistema de dominação cultural, onde o saber se institucionaliza à margem da vida do povo onde o ambiente escolar, nem sempre acessível, pode ser um espaço onde as relações normalmente estão pautadas em um modelo de dominação e exploração, de opressor e oprimido, nem sempre amistosas e nem sempre justas.

A ideia da educação como uma ação transformadora localiza-se em oposição a esse sistema de educação que, geralmente, priva educandas e educandos do desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a sua realidade, e em consequência disso impede a busca pela mudança e transformação social, “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).

O sistema educacional, que evita a problematização da realidade, é chamado por Freire (1987) de bancário, para o qual a educação se resume no ato de depositar, transmitir, ou transferir valores e saberes à educandas e educandos, que devem por sua vez recebê-los passivamente, sem questionar.

Na educação bancária, os seres são compreendidos como seres da adaptação e

do ajustamento nas normas sociais, e não como sujeitos inseridos no mundo, transformadores deste.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p.38, grifo do autor).

Em sua crítica à educação como prática de dominação, no sistema de educação bancária, onde o conhecimento é entendido como propriedade apenas de quem educa, Freire e Shör (1986, p. 85) apontam também para a desvalorização dos diferentes saberes de educandas e educandos, desconsiderando suas experiências, e por conseguinte suas significações do mundo.

Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado, sem seus textos críticos próprios.

Nesse contexto, 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. Assim, estabelecem-se como espaços de ocorrência e desenvolvimento de processos educativos, pois neste espaço/tempo de interações entre grupos e sociedades, as pessoas educam e se educam, nos mais diversos ambientes não escolares.

Oliveira e colaboradores (2009) observam, assim como Dussel (s/d), que ao identificar e valorizar processos educativos em práticas sociais, voltamos um olhar crítico aos sistemas educacionais que, geralmente, tornam-se detentores do único meio pedagógico capaz de educar, sem reconhecer ou desqualificando os saberes decorrentes de outras práticas sociais.

As práticas sociais são construídas a partir das relações entre as pessoas, e entre elas e o mundo, nos contextos sociais e históricos que se inserem, envolvendo também as relações

estabelecidas entre grupos e comunidades (OLIVEIRA et al, 2009), o que implica na consideração de diferentes visões de mundo.

A visão de mundo é entendida como o conjunto das diferentes perspectivas com as quais um indivíduo, uma comunidade ou uma sociedade não apenas direcionam o olhar, mas percebem e sentem o outro e o mundo, considerando suas experiências, ou seja, considerando sua história contextualizada.

Quanto aos seus objetivos, Oliveira e colaboradores (2009, p. 4), afirmam que, as práticas sociais “Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas”.

Assim como na escola, nos ambientes não escolares os processos educativos apreendidos são marcadores de identidades.

As práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades. Estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades. Permitem, elas, que os indivíduos, a coletividade se construam (OLIVEIRA et al, 2009, p. 5).

Tanto as práticas sociais quanto a diversidade presente nos grupos envolvidos com as mesmas são partes constituintes de um mesmo universo, que devem ser compreendidas com a contestação de metodologias que legitimem a inferiorização ou desqualificação de pessoas, grupos ou comunidades, e sugerem que “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. 01).

Essa compreensão, no entanto, requer uma postura permeada pelo respeito ao outro e pela disposição para o estabelecimento do diálogo, em concordância com Freire (1997, p. 91), quando refere que o diálogo é “o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Sobre a dialogicidade, Freire (1987, p. 105) ressalta a importância em se reconhecer a palavra do oprimido, pautada em suas visões do mundo, que se constituem através da percepção de sua existência nele e dos significados que essa existência codifica o seu estar-ali, “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações-limites’”. O autor discorre ainda, sobre o sujeito histórico que está

sendo no mundo, portanto em uma realidade a ser transformada, em meio à problematização ser-mundo.

Para Freire (1987), o diálogo é um direito de todos, trata-se de um processo de conquista dos oprimidos de seu direito ao diálogo. Considerando que nas relações hegemônicas os opressores tentam negar-lhes esse direito, o autor chama atenção para o fato de que ninguém pode falar pelo outro ou dizer a palavra verdadeira sozinho, onde o diálogo é sempre um ato coletivo, intersubjetivo, nunca ação isolada.

É possível perceber então que a dialogicidade para Freire é fundamental e é essência do ato de educar-se, uma vez que exige o permanente diálogo das pessoas entre si, e de todas elas com a realidade, em vista de sua transformação (FREIRE, 1987).

Nos diversos setores sociais, as relações entre educadores/as e educandos/as, entre pessoas com ou sem deficiências, devem ser consideradas também 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, 2005, p. 93).

Esta pesquisa se realiza nesse contexto, e na compreensão do lazer como uma prática social em sua apropriação ou fruição por pessoas com deficiências físicas e visuais, grupo cuja história é permeada por movimentos de marginalização ou condições de desvantagem social. Tentar compreender os processos educativos decorrentes da prática social lazer de pessoas com deficiências físicas e 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.

Ressalto que o entendimento de educação que permeia este trabalho, começou ser construído recentemente em mim, a partir das experiências que obtive na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, do PPGE/UFSCar, e na aproximação com a

cultura popular, realizada no Girafulô – Grupo de Pesquisa e Prática em Danças Brasileiras. Digo, consolidou-se, porque as referidas experiências me fizeram recordar, ou re-admirar, os atos de educar e se educar que estiveram presentes ao longo de minha vida, na tradição cultural da minha família, com as histórias contadas e cantadas pela minha avó e meu avô, no convívio com minhas amigas e amigos, com meus familiares, ou nas rodas de samba e capoeira que frequentei, entre muitos outros momentos, cujas lembranças fizeram essa concepção se fortalecer.

Entre os vários trabalhos que foram realizados nessa perspectiva, na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, do PPGE/UFSCar, destaco alguns que possibilitam considerar distintas práticas sociais, onde foram inseridas as pesquisas, para a compreensão de seus processos educativos, como o estudo realizado por Cherfem (2009), que localiza como prática social o processo de incubação da Marcenaria Coletiva Autogestionária, a Madeirate, do assentamento Pirituba II, localizado no município de Itapeva/SP. O trabalho teve como objetivo refletir sobre essa prática social, enfatizando as relações de gênero que pudessem ser identificadas como elementos transformadores ou como obstáculos, na busca por melhorias na prática cotidiana do trabalho das marceneiras.

Ao revelar os processos educativos construídos pelas mulheres, assim como alguns elementos que se colocavam como obstáculos na prática social, os resultados obtidos pela pesquisadora indicaram possibilidades para a superação dessas situações, contribuindo para a reflexão sobre outras realidades de processos de incubação e também sobre as práticas de mulheres em empreendimentos solidários.

Outro estudo, realizado por Ribeiro Junior (2009), compreende como prática social a criação audiovisual de jovens participantes de um grupo de dança de rua, chamado Arte Urbana, situado na periferia da cidade de São Carlos-SP. A pesquisa teve o objetivo de compreender os processos educativos que permearam esta prática, de forma coletiva e dialógica, onde além de revelar a presença de valores como amor, confiança, respeito e responsabilidade no grupo, os resultados indicaram possíveis formas de contribuição com a formação humana, no processo de criação audiovisual.

Também Amaral (2010) realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar os processos educativos que ocorrem no curso de Pedagogia da Terra, que é desenvolvido no estado de São Paulo, a partir de uma parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a UFSCar e do Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária (PRONERA). Com base na pedagogia de Paulo Freire, o estudo teve como um dos conceitos centrais o desvelamento dos movimentos sociais do campo e da educação do campo.

Buscando compreender a visão de educandas e educandos sobre o curso, os resultados desta pesquisa apontaram para a necessidade de se criar espaços para maior interação entre o grupo investigado e a comunidade acadêmica onde o curso é realizado, que pudessem proporcionar situações de diálogo sobre curso, conhecimento e respeito entre os grupos, e a geração de oportunidades de ensinar e aprender.

A análise dos dados coletados por Amaral (2010) indicou também como as vivências em processos de interdição, pelas quais passaram colaboradoras e colaboradores da pesquisa, influenciavam a criação de formas de resistência e superação em suas mobilizações, nos movimentos sociais.

Outra pesquisa realizada, no intuito de compreender os processos educativos em práticas sociais, foi feita por Costa (2009), junto a educandas e educandos com deficiências visuais, suas e seus docentes. Essa pesquisa abordou o desenvolvimento da inclusão nas escolas do ensino fundamental e médio da cidade de São Carlos-SP, objetivando compreender os processos educativos decorrentes da prática social da convivência escolar na relação entre essas pessoas.

Nos seus resultados, o pesquisador apontou para a necessidade de melhorias para a efetivação da inclusão escolar de pessoas com deficiências visuais, tanto relacionadas à formação docente, quanto à adaptação de recursos pedagógicos e estrutura física das escolas.

Outro estudo, realizado por Maranhão (2009) teve como objetivo utilizar jogos de origem e/ou descendência africana em aulas de Educação Física, como facilitadores para a educação das relações etnicorraciais no cotidiano escolar. Dessa forma, localizou a vivência dos referidos jogos como a prática social investigada. A partir de suas análises o autor considerou que a educação das relações etnicorraciais ainda vem se efetivando de forma parcial na escola investigada.

A proposta se mostrou como uma possibilidade de promover o cumprimento da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Além disso, Maranhão (2009) pode identificar o aumento na autoestima das crianças negras, ao se perceberem representadas positivamente na escola, bem como uma ressignificação e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira entre crianças

negras e não negras, particularmente na vivência dos jogos.

Entre os estudos realizados nesta linha de pesquisa, que localizam o lazer como prática social, destaco os trabalhos realizados por Lemos (2007), Silva (2010) e Souza (2010), ressaltando que, assim como as demais pesquisas realizadas na linha, contribuíram de maneira significativa para a minha compreensão sobre práticas sociais e processos educativos, e para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Com o intuito de desvelar as compreensões de lazer de grupos de trabalhadores de duas empresas transnacionais e os processos educativos presentes nessa prática social, Lemos (2007) buscou analisar a relação de tais compreensões com as possibilidades de reflexão, mudança, alienação e/ou permanência.

Na construção dos resultados o pesquisador apontou para as significações atribuídas ao lazer por diferentes grupos de trabalhadores (dos setores executivo, administrativo, de produção e terceirizado), que se mostraram distintas. A concepção da prática social lazer aproximou-se da alienação e permanência para os grupos responsáveis pela implementação dessa prática, enquanto nos demais discursos se apresentou como forma de reflexão e/ou superação da situação vivida. Quanto aos processos educativos observados, Lemos (2007) destaca que se relacionam às interações entre os trabalhadores, no estar com, nas conversas e na convivência cotidiana.

Silva (2010) buscou compreender o significado atribuído ao lazer na percepção de integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e descrever os processos educativos que permeiam essa prática social em áreas de reforma agrária, no município de São Carlos-SP e na região de Ribeirão Preto-SP. Nessa pesquisa, o autor aponta uma possibilidade de (re)conhecimento das responsabilidades sociais, auto-reconhecimento, (re)conhecimento do outro, contida no caráter socializador das experiências de lazer.

Silva (2010) compreende ainda, na prática social lazer, uma forma de favorecer a promoção do sentimento de solidariedade e o despertar para a riqueza das possibilidades de se viver experiências no plano cultural, ligadas ao contexto das trabalhadoras e trabalhadores rurais do MST.

Por fim, destaco a pesquisa realizada por Souza (2010), que objetivou desvelar a essência da prática social dos mergulhos e saltos realizados na Bacia do Salto, do Rio Jacaré Pepira, na cidade de Brotas-SP. Essa prática é culturalmente desenvolvida por moradoras e moradores do município desde a infância, e se constituiu como o foco das compreensões

investigadas pelo autor, acerca dos processos educativos presentes nas relações ocorridas nela.

O pesquisador considerou, a partir de suas análises, que esses processos revelaram nas reflexões das e dos participantes, a corporificação das sensações de prazer, meios de enfrentar os medos e angústias do cotidiano e auto-afirmação no papel que assumem perante a sociedade. Em suas considerações, Souza (2010) aponta ainda para o desvelamento de novos olhares, sem preconceitos, para a aceitação do saber da experiência popular e o potencial da prática social lazer na construção de uma pedagógica humanizadora latino-americana.

3. O lazer como prática social e os processos educativos

Os estudos sobre o lazer, contam com as primeiras investigações sistematizadas sobre o tema, no âmbito internacional, a partir da segunda metade do século XIX, onde sua concepção esteve inicialmente atrelada à utilização de um tempo disponível depois das ocupações (WERNECK, 2000).

De acordo com Dumazedier (1976), essa concepção prevaleceu até 1930, quando ao conceito foi atribuído a ideia de realização de distrações com as quais o indivíduo poderia se entregar de espontânea vontade, durante o tempo não ocupado pelo trabalho.

Essa mudança de enfoque começa a determinar uma nova concepção para o lazer que o coloca em oposição ao mundo do trabalho, notadamente nas sociedades urbano-industriais que, segundo Gomes e Melo (2003), culminou no surgimento de um campo de pesquisa denominado Sociologia do Lazer, nos Estados Unidos, que atendia à necessidade de conhecimento e controle social do tempo livre dos trabalhadores.

Para Marcellino (1996), os estudos sobre o lazer são pertinentes, uma vez que o termo lazer é carregado de preconceitos, sobre o qual se costuma associar um caráter supérfluo, que notadamente se localiza no contexto de uma sociedade capitalista que prima pela produção e consumo, sendo comumente utilizado como instrumento ideológico para mascarar as condições de dominação nas relações de classe.

Em um clássico pensamento sobre o lazer, Dumazedier (1976, p. 34), cujos estudos tiveram grande repercussão no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, aponta para um conjunto de ações escolhidas pelo sujeito para diversão, recreação e entretenimento, realizadas em oposição aos compromissos diários, e ao trabalho, onde sugere uma concepção funcionalista do lazer, entendido como um “conjunto de ocupações”, que ocorrem no tempo livre das obrigações, num processo pessoal de desenvolvimento.

Sobre essa concepção, Dumazedier (1976, p.32), aponta para a presença de três funções para o lazer, bastante significativas para a compreensão do fenômeno, muitas vezes referidas como os três D's de Dumazedier, correspondem às funções de *descanso*, *divertimento* e *desenvolvimento*.

A função de *descanso* se relaciona ao lazer como um reparador da fadiga e das tensões geradas pelas obrigações cotidianas, principalmente pelas tarefas ligadas ao trabalho. *Divertimento*, recreação e entretenimento, são apresentadas como funções, no sentido de proporcionarem o rompimento com o mundo vivido diariamente, em busca de novas

experiências e sensações, como uma fuga capaz de oferecer aos indivíduos um equilíbrio em meio ao convívio social permeado por regras e normas de conduta. A função de *desenvolvimento* caracteriza-se pela aquisição de uma participação social através da integração a grupos culturais e sociais, que contribuam para aquisição de novos conhecimentos, assim como estimulem a criatividade (DUMAZEDIER, 1976, p. 32).

No entanto, a restrição do fenômeno lazer a um conjunto de ocupações consiste na dicotomização das experiências de lazer em diferentes esferas da vida.

Contestando essa fragmentação, Gomes (2008) e Bruhns (2004), compreendem o lazer como uma dimensão da cultura, considerando o fenômeno lazer como uma criação humana, relacionado, portanto, aos significados presentes nas relações estabelecidas entre as pessoas e ao mundo.

Fazendo uso do termo tempo disponível, para se referir ao lazer, Marcellino (2000, p. 16), refuta a ideia de tempo livre utilizada por Dumazedier, por considerar que, além do termo restringir o lazer a um tempo determinado, não há tempo algum que possa ser considerado livre de coações ou normas sociais, e afirma que o lazer é:

[...] cultura vivenciada no “tempo disponível”, não em contraposição, mas em estreita ligação com o trabalho e as demais esferas de obrigação da vida social, combinando os aspectos tempo e atitude; no valor da atuação no plano cultural, numa perspectiva “gramsciana”, como instrumento e mudança social; e na crítica à função “funcionalista” do lazer, à concepção “utilitarista” da educação, à “desescolarização” e à visão “apocalíptica” da ação cultural.

Nessa perspectiva, Marcellino (1986), afirma que não é possível compreender o lazer apenas como experiências individuais, sob o risco de reduzir seu conceito a visões parciais que se restringem a algumas atividades, pois o que é considerado lazer para algumas pessoas, não é para outras.

Dessa forma, aponta para a necessidade de se considerar, para o entendimento do lazer, os aspectos tempo e atitude, onde:

O lazer considerado como atitude será caracterizado pelo tipo de relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, basicamente a satisfação provocada pela atividade. O lazer ligado ao aspecto tempo, considera as atividades desenvolvidas no tempo liberado do trabalho, ou no “tempo livre”, não só das obrigações profissionais, mas também das familiares, sociais e religiosas (MARCELLINO, 1986, p. 8).

Para Gonçalves Junior (2008), a consideração da intencionalidade é prioritária para a compreensão do lazer, pois este implica em uma escolha sobre o que fazer (atividade),

quando fazer (tempo), e onde (espaço) realizar a atividade eleita por ela a partir das suas possibilidades de significação do lazer. Dessa forma, embora priorize o aspecto atitude em sua concepção de lazer, considera também as dimensões atividade, tempo e espaço sem fragmentá-las. Assim, o lazer pode ser entendido como uma vivência:

[...] não fragmentada em tempo (de trabalho x livre/disponível), tampouco como sendo possível de se realizar apenas delimitada em espaços (equipamentos específicos de lazer x outros espaços), nem mesmo fechada em atividades (não sérias x sérias), mas prioritariamente enquanto atitude, ou seja, a intencionalidade (SANTOS et al, 2007, p. 1544).

A intencionalidade pode ser compreendida, em uma abordagem fenomenológica, como “a capacidade humana de dirigir-se para, visar alguma coisa, a qual está indissoluvelmente integrada com o fluxo temporal de vivências-no-mundo” (RODRIGUES; LEMOS; GONÇALVES JUNIOR, 2010, p.78). Para 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 concepção de lazer e considerando, ainda, as relações estabelecidas entre as pessoas e o mundo, em suas vivências de lazer, portanto vinculadas aos mais diversos contextos históricos e sociais, o lazer é compreendido nesta dissertação 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).

É nesse contexto que a investigação proposta entende as vivências de lazer como uma prática social, enquanto espaços de ocorrência de processos educativos, onde existem interações nas quais diferentes conhecimentos, saberes, experiências, competências, valores, tradições, crenças podem ser continuamente compartilhadas entre as pessoas.

No entanto, no entremeio dessas relações, a apropriação do lazer ocorre de maneira desigual por determinados grupos populacionais, de acordo com suas possibilidades de acesso aos bens culturais. Marcellino (2006, p. 24) afirma que “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”.

Ainda como forma de promoção da desigualdade no acesso ao lazer, Marcellino (2001) refere que é necessário que as discussões sobre o acesso ao lazer ocorram em contexto mais amplo, levando em consideração o que chama de *o todo inibidor*, que representa uma série de aspectos relacionados principalmente à situação econômica geradora de desigualdades na fruição do lazer.

O todo inibidor, consiste em barreiras para a apropriação do lazer que podem ser potencializadas quando nos referimos às necessidades de acessibilidade específicas para as pessoas em situação de desvantagem em decorrência de uma deficiência física ou visual.

Embora o movimento da inclusão tenha ganhado força no Brasil na década de 1990, alguns profissionais ligados à área de Educação Física já pensavam nos anos anteriores, a questão da adequação e transformação da sociedade para suprir as condições de acessibilidade das pessoas com deficiências, de forma que fossem válidos os direitos de participação de todas as pessoas ao universo da cultura corporal.

É o que podemos constatar no trabalho de Carmo (1994, p. 150), em estudo realizado ao final da década de 1980, a respeito dos problemas provenientes da inadequação de recursos humanos e espaços físicos como barreiras para o processo de inclusão social, especificamente das pessoas com deficiência física (df) no âmbito do esporte e do lazer, que após discorrer sobre os problemas de acessibilidade arquitetônica aos locais disponíveis para esses fins, acrescenta:

Como se isto não bastasse para inviabilizar o acesso do (df) às atividades de lazer existe um outro agravante que é o completo despreparo tanto teórico como prático dos (df) no campo da cultura esportiva. Queremos com isto dizer que a grande maioria dos (df) nunca teve acesso a qualquer espécie de iniciação desportiva, estando, portanto, mesmo que existissem condições materiais, quase que completamente impossibilitados de utilizar as quadra poliesportivas, piscinas e outros locais destinados às práticas esportivas.

Essa constatação nos remete a atentar para a Educação Física e sua atuação nesse contexto de inclusão social. A ausência de vivências em Educação Física escolar se evidencia quando o indivíduo não corresponde, por qualquer motivo, às exigências de determinadas práticas, diferenciando-se de parte do grupo.

Algumas práticas pertinentes à Educação Física podem ser muito favoráveis para que a pessoa com deficiência tenha as mesmas oportunidades de reconhecimento de seu corpo no mundo e das relações estabelecidas com o mundo através de experiências vividas.

Os estímulos presentes nas atividades esportivas e de lazer, dependendo de sua natureza, possibilitam a exploração do ambiente, o convívio social, além de reflexões sobre as diferenças individuais.

Entretanto, o preconceito e o desconhecimento de alternativas e adaptações para superar as limitações impostas pelas condições de deficiências constituem na maioria das vezes, uma barreira para o acesso desses indivíduos a esse universo.

Embora esse quadro venha sendo mudado, principalmente com os estudos provenientes das áreas de Educação Física Adaptada e Educação Especial, o preconceito pode ser observado, no âmbito escolar, em algumas atitudes discriminatórias de profissionais em relação às pessoas com deficiências.

Nesse sentido, Costa (2009, p. 119) identificou em sua pesquisa que nas escolas pesquisadas por ele, não há material pedagógico, nem tampouco estrutura física adaptada às necessidades de educandas e educandos com deficiências visuais. O pesquisador expõe ainda, a fala de uma professora de Educação Física que salienta não estimular as pessoas com deficiências visuais “a realizarem práticas corporais, pois não tem nenhuma habilitação para exercer essa função, tendo em vista que nunca recebeu treinamento específico para trabalhar com pessoas com deficiência visual nas escolas do Estado ou do Município, nas quais trabalha”.

Alguns exemplos também são citados por Winnick (2004), onde o professor pode: não conceder uma chance ao aluno para a participação nas aulas; sentir receio de se aproximar; sentir vergonha de estar por perto; desistir da prática pedagógica antes de tentar; ridicularizar ou zombar do desempenho do aluno e sentir pena ou piedade.

Também no âmbito escolar, aproximando-se das relações entre o lazer e os processos educativos decorrentes de práticas sociais, Marcellino (2001) aponta o lazer como um espaço privilegiado para a vivência de valores capazes de transformar a ordem moral e cultural.

O autor considera, a vivência do lazer conectada com a realidade social em que se insere, assim como, com os interesses envolvidos na prática social, tanto para quem se utiliza dos processos educativos gerados por elas de uma posição interna, quanto para quem os utiliza fazendo parte de um sistema externo às práticas, mas ideologicamente interessado.

Frequentemente nos deparamos com a referência a duas imagens das pessoas com deficiências 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 dessas imagens é muitas vezes acompanhada de expressões 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*. Essas afirmações parecem permeadas de preconceitos, se pensarmos que a prática de lazer pressupõe uma forma de expressão de desenvolvimento, prazer e de divertimento para todas as pessoas, logo, também para as pessoas com deficiências.

Para Amaral e Coelho (2002), é como se o mundo construído a partir de códigos da sociedade em sistemas de representação, impusesse à pessoa com deficiência, condições diferentes da concepção proposta por Merleau-Ponty (1986) quanto ao entendimento de corpo como a unidade máxima de representação do ser humano, e, portanto, de sua cultura e sua vida:

O corpo deficiente nega, sob vários aspectos, a própria cultura em que se insere. Mas este corpo deficiente existe e é concebido pelos não-deficientes como um instrumento inadequado para a mediação plena da vida, sendo portanto incapaz de perceber seu sentido total. Torna-se, assim, suspeito de ser um portador de comportamento capaz de surpreender. É quase como se o corpo deficiente não apreendesse o mundo (ou o apreendesse de modo diferente, o que o impediria de compartilhar códigos de comunicação com os não-deficientes) e suas explicitações fossem resultado de uma percepção distorcida.

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”.

Na descrição contagiante de uma experiência vivida ao assistir um show musical, Porto (2007) vai relatando uma série de emoções, sentimentos e aprendizagens, que a toca, proporcionando-lhe prazer e satisfação, até anunciar ao leitor, 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 leva 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, grifos meus), uma “*vida de qualidade*”, em direção a uma solidária *qualidade da vida*.

Brandão (2005, p.37, grifos do autor) 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”.

A esse respeito, podemos considerar, ainda, o princípio ético de responsabilidade, relevante para Dussel (s/d) que implica em olhar para o outro como um semelhante, respeitando seu direito de participação na busca compartilhada por uma vida boa. Para esse autor, a vida boa é um modo de vida comunitária “que deveria ser o cumprimento do reconhecimento ético-originário intersubjetivo do Outro como outro”⁶ (DUSSEL, 2005, p. 27).

No entanto, refere que os valores utilizados para a definição de uma vida boa para algumas pessoas difere e, por vezes, anula as possibilidades de vida boa para outras pessoas, apontando que:

[...] quando, sob o manto de uma “vida boa” vigente, a vida fica impossível, Transformando-se empiricamente em opressora, dominadora, repressora sobre alguns membros, ou irresponsável quanto aos efeitos que sofrerão as gerações futuras, deixa de ter validade ou legitimidade para os oprimidos presentes e futuros. Torna-se aos olhos dos excluídos (ou de seus defensores) como uma pretensa “vida boa”, porque nega a vida (DUSSEL, 2005, p.30).

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.

É também nesse sentido que esta pesquisa se realiza, em concordância com Oliveira e colaboradores (2009), quando reconhecem que a compreensão dos processos

⁶ No contexto da ética da libertação, Dussel (2007, p.15) compreende o Outro como a vítima do sistema mundo, excluída do processo de globalização, como será abordado no Capítulo 4, a seguir.

educativos em práticas sociais, como o lazer, deve ser pautada na possibilidade de desvelar as condições de marginalização social de alguns grupos, como as pessoas com deficiências, e requer a postura de comprometimento com o desejo de humanizar-se para uma vida mais justa para todas e todos.

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).

Sobre isso, Marcellino (2000) aponta para a existência do que chama, assim como Requixa (1980), de duplo aspecto educativo do lazer: a educação pelo lazer e a educação para o lazer.

No primeiro aspecto, compreende o lazer como veículo de educação, onde se considera a riqueza de possibilidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos em suas vivências de lazer. Tal desenvolvimento está relacionado à experimentação de condutas, atitudes e valores que, geradas nessa prática social, possam contribuir para o reconhecimento de responsabilidades sociais e de sentimentos de solidariedade (MARCELLINO, 2000, p. 60).

No segundo aspecto, o lazer é concebido como objeto de educação (MARCELLINO, 2000; REQUIXA, 1980). A educação para o lazer é o processo educativo que deve incentivar a imaginação criadora e o espírito crítico, na fruição do lazer. Nesse caso, deve visar à satisfação das necessidades individuais e sociais, orientando as pessoas para o exercício do lazer e sua importância na nossa sociedade, no que concerne às vivências na esfera da produção cultural e o seu consumo não-conformista.

Na compreensão do lazer enquanto intencionalidade, a educação para o lazer está diretamente ligada ao conhecimento das opções de lazer que os indivíduos têm para sua fruição, tornando-lhe possível a escolha, a partir dos significados que atribuem a ela.

4. Significando, aprendendo e ensinando

*[...] Vou mostrando como sou
E vou sendo como posso
Jogando meu corpo no mundo
Andando por todos os cantos
E pela lei natural dos encontros
Eu deixo e recebo um tanto[...].*

Mistério do planeta - Luiz Galvão/Moraes Moreira
(NOVOS BAIANOS, 1972)

A proposta de conhecer os processos educativos decorrentes da prática social lazer das pessoas com deficiências físicas e visuais, que se expõe nesta pesquisa é, em uma perspectiva fenomenológica, dispor-se ao envolvimento com os anseios, as emoções, as necessidades, as lembranças e a todas as outras experiências que nos são permitidas perceber, no espaço/tempo de encontro com as pessoas.

Neste 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-no-mundo.

Sob a perspectiva de “uma ética cotidiana, desde e em favor das imensas maiorias da humanidade excluídas da globalização, na presente 'normalidade' histórica vigente”, a Ética da Libertação, proposta por Dussel (2007, p.15), compreende o Outro como a vítima do sistema mundo, excluída do processo de globalização.

Para Freire (2001a, p. 129) a globalização é responsável por grande parte das ações opressoras sobre aquelas e aqueles considerados mais fracas e fracos, levando as pessoas a agir segundo padrões impostos, como expõe ao considerar necessário à prática educativa que se recuse posturas fatalistas, diante da globalização “que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes (...)”.

Dessa forma, Dussel (s/d), aponta para a necessidade de um olhar onde se reconheça o Outro, como semelhante e livre, de forma que se esse não seja objeto da ação dominadora das minorias hegemônicas: “as que têm os recursos, a palavra, os argumentos, o capital e os exércitos” (DUSSEL, 2007, p.15). Dentro os princípios da Ética da Libertação “[...] afirmar o Outro e servi-lo é o ato bom; negar o Outro e dominá-lo é o ato mau” (s/d).

O caráter da libertação proposta por Dussel (s/d) se relaciona ao processo de

desalienação de pessoas, povos e culturas e instauração de uma nova ordem fundada no respeito à alteridade e exterioridade. A alteridade pressupõe o respeito ao outro, às diferenças e às singularidades do Outro, que não deve ficar a margem da sociedade.

Freire (2007) também atribui importante significado para o reconhecimento do outro, no processo de desalienação, ligado a uma educação que possibilite a problematização da realidade através do constante diálogo com esse.

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 1987, p. 58).

A exterioridade, é uma categoria proposta pela filosofia de Dussel (s/d) que contempla a necessidade de enxergar o Outro como alguém não coisificado, e portanto, com direito de ser livre e participar como sujeito do processo de construção da sociedade em que está inserido.

Para Martins (2006, p. 50), o ser-no-mundo “não significa a possibilidade simples de colocar ser e mundo, juntos; o ser é antes de tudo uma entidade que já-está-no-mundo e isso torna a situação do ser e mundo uma totalidade”, e refere-se à:

[...] maneira pela qual o homem se encontra com as coisas, manipula, efetua transações, e preocupa-s com as pessoas e coisas num mundo que lhe é familiar. O núcleo central, porém, desses modos de ser é o estado de preocupação, o estado do cuidado do ser-no-mundo e que deve ser visto de vários ângulos. Refere-se, também, às formas pelas quais o ser-no-mundo aproxima-se de outras pessoas e coisas ou afasta-se delas (p.51).

No entanto, como conhecimento, a apropriação desse desvelamento ocorre de maneira particular (HEIDEGGER, 1993), uma vez que está baseada também nas minhas experiências no mundo, ou seja, na minha percepção, instalando-se na intersubjetividade, pois:

Do mesmo modo que o meu corpo, como sistema de minhas abordagens sobre o mundo, funda a unidade dos objetos que eu percebo, do mesmo modo o corpo do outro, como portador das condutas simbólicas e da conduta do verdadeiro, afasta-se da condição de um de meus fenômenos, põe-se me a tarefa de uma verdadeira comunicação e confere a meus objetos a dimensão nova do ser intersubjetivo ou da objetividade. Tais são rapidamente resumidos os elementos de uma descrição do

mundo percebido (MERLEAU-PONTY, 1990, p.51).

Para Larrosa-Bondía (2002, p. 22), a experiência é algo que nos toca, nos acontece, e pensá-la no contexto do conhecimento, e da educação, exige que esta seja diferenciada da informação. Para o autor, aprender não se limita ao processamento de informações, e ilustra essa perspectiva com a seguinte descrição:

Depois de assistir a uma aula ou uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informações sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também, que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou aconteceu.

Fundamentada na experiência, a relação entre sujeito e mundo ocorre na atividade perceptiva, e o corpo é concebido como sede da percepção, ou seja, o corpo é justamente o meio pelo qual as coisas podem ser reconhecidas assim como são.

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe “homem interior”, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece (MERLEAU-PONTY, 1996, p.06).

De acordo com Merleau-Ponty (1996, p. 496), 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 no mundo, pelo qual experienciamos e atribuímos significações ao mundo, através do conceito de corpo próprio ou corpo vivido:

Todo pensamento de algo é ao mesmo tempo consciência de si (...). Na raiz de todas as nossas experiências e de todas as nossas reflexões encontramos então um ser que se reconhece a si mesmo imediatamente, porque ele é seu saber de si e de todas as coisas, e conhece sua própria existência não por constatação e como um fato dado, ou por uma inferência a partir de uma idéia de si mesmo, mas por contato direto com essa ideia.

Merleau-Ponty (1996) propõe que o reconhecimento dos fenômenos implica

em um novo cogito, uma vez que a filosofia que apresenta o cogito cartesiano não considera suas descrições e representações. Para o autor, o pensar está relacionado à experiência sensível do sujeito no mundo e não apenas nos atos intelectuais para constituir objetos.

Refutando a teoria de Descartes, Merleau-Ponty (1996, p.529) reconhece a presença de “toda uma história sedimentada” constituída pelas experiências do presente e do passado que podem ser encontradas no que chama de “minha razão” ou “minhas idéias”. Assim, reconstitui o cogito cartesiano “eu penso” como antes “eu sou para mim” estando no mundo, onde “(...) o sujeito que sou, concretamente tomado, é inseparável deste corpo-aqui e deste mundo-aqui” (p.547).

É nesse sentido que os significados atribuídos à prática social lazer pelas pessoas com deficiências físicas e visuais podem contribuir para a compreensão das relações estabelecidas socialmente com as condições dessas deficiências. A singularidade dessas significações se expressa pelas relações corporais, sensíveis, subjetivas e objetivas, internas e externas que se estabelecem entre os indivíduos e entre estes e o mundo.

Dessa forma, a atenção a esses significados se dá no contexto do estudo da corporeidade, ao entendermos pelas palavras de Bonilha, cega congênita entrevistada por Porto (2002), que:

Corporeidade, para mim, 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.⁷

Na perspectiva da corporeidade, é importante reconhecer a influência das ideologias dominantes, na construção do corpo humano, que sirva ao estabelecimento de seu projeto de mundo, para cada sociedade (ASSMANN, 1994).

Para Pereira (2009, p.10630) “Os corpos são moldados e esquadrihados pela cultura. Nota-se, portanto, que a cultura se expressa na corporeidade, assim cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressam diferentemente como cultura”, e citando Da Matta ⁸ completa que “Tudo indica que existem tantos corpos quanto há sociedades”.

⁷ Trecho de entrevista localizada no anexo 1 da pesquisa realizada por Porto (2002).

⁸ DA MATTA, R. **A casa e a rua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p.76.

A exemplo de como as ideologias, culturas e organizações sempre conseguem inventar um corpo humano adequado para o cumprimento de 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, como aponta Moreira (1995), 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 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 provocam sua desumanização, o que os impossibilita de 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. 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, geradoras de violência.

Também Moreira (1995, p.24), ao comentar as diferentes molduras produzidas para o corpo aponta para as relações corporais que, “por se apresentarem sem significado, perdem significância”, e nos dias atuais, estão cada vez mais se aproximando de relações de indiferença emocional, para as quais utiliza a metáfora do *corpo asceta-indiferente*. Para o autor, a produção de *corpos indiferentes* é preocupante, pois pode gerar o desprezo ou ignorar

outros corpos que estão ao seu lado, assim como ser incapaz de identificar as necessidades e desejos desses 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).

Entre os prejuízos causados aos seres humanos, pela metáfora citada por Moreira, eu acrescento a que ocorre na perspectiva do ser-no-mundo, com a crescente destruição da natureza, geradora da crise ambiental contemporânea.

Sobre isso, Rodrigues e Gonçalves Junior (2009 p.992), indicam importantes caminhos para se pensar, tanto as práticas de lazer em contato com a natureza quanto a educação ambiental, que se fundamente em uma relação não fragmentada entre seres humanos e natureza. Para isso, os autores sugerem uma “(...) visão na qual o ser humano não está na natureza, mas é a natureza, e as interferências e transformações resultantes das relações dos homens e mulheres sendo-com-os-outros-ao-mundo também são parte dessa natureza”.

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, no qual:

[...] o acesso a uma concepção global do homem só se 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 perfeito, esteticamente belo e capaz de tudo”, 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; os corpos mulheres são considerados 'seres passivos, submetidos ao destino da fecundidade' (SANT'ANNA, 2001, p.12)⁹; 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 e PORTO, 2006, p.13).

Para Gaio e Porto (2006, p. 11), localizar a discussão sobre as significações atribuídas ao corpo por determinações sociais é um fator importante para a descoberta e assunção da nossa identidade no contexto da diversidade humana, onde “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”.

Intencionada e em concordância com a metáfora do corpo presente-presente, ousou propor 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 artifícios 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 ao ser-no-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 mundo enquanto sujeito da experiência, são capazes de formação e transformação. Como afirma Larrosa-Bondía (2002, p.26), “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria

⁹ SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

transformação”.

O saber e a práxis expressas pelo sujeito da experiência, no entanto, são respectivamente distintos do saber científico e da técnica. O saber da experiência não está fora de nós, “mas somente tem sentido no modo como configura um personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (LAROSSA-BONDÍA, 2002, p.27).

Discutir a participação de pessoas com deficiências, nas mais diferentes práticas sociais, tais como o lazer, nesse estudo, faz sentido na perspectiva do corpo fecundo, onde o ponto de partida é o saber da experiência gerado nos significados de estar sendo-no-mundo-uns-com-os outros, e ainda de saber-se no mundo, no sentido freireano de ter clareza da importância de sua participação no mundo, “ser capaz de intencionar 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, na obra Educação e Mudança, Freire (1979) está dialogando sobre a compreensão do papel do trabalhador social, do profissional, comprometido com um projeto de sociedade diferente, faz referência à capacidade de agir e refletir, essencial para que se possa assumir esse compromisso, e conseqüentemente, transpor os limites que são impostos pelo próprio mundo.

No empenho de propor novos caminhos para entender as maneiras de educar e se educar, de pessoas com deficiências, compreender a linguagem corporal nos processos educativos é tarefa difícil, principalmente por se contrapor aos princípios positivistas, de um racionalismo 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.

Nesse contexto, tanto mais difícil se torna considerar a corporeidade como forma de aprender e de ensinar quando essa 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 (...), os quais poderão instigar mudanças e realização pessoal e coletiva no e para o ser humano.

No que tange essas mudanças, há que se considerar que os paradigmas

educacionais e sócio-políticos estão vinculados ao projeto de sociedade pelo qual se deseja lutar, podendo ser esse tanto o que corrobora para a desumanização, quanto para a humanização de mulheres e homens, com ou sem deficiências.

5. Metodologia

Com o objetivo de localizar a investigação proposta sob a perspectiva das pessoas com deficiências físicas e visuais colaboradoras desta pesquisa, em suas experiências na prática social lazer, o presente trabalho foi realizado com uma abordagem qualitativa.

De acordo com Garnica (1997, p.111), a pesquisa qualitativa pode ser concebida como “uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender”, com ênfase nos elementos que possam ser significativos para o observador-investigador.

Para tal, esta investigação utiliza os referenciais metodológicos da fenomenologia, na modalidade fenômeno situado. De acordo com Martins (1992), a Fenomenologia começa a fundamentar uma Filosofia da Educação, apenas a partir da segunda parte do século XX, a partir das ideias de Husserl e Heidegger, e posteriormente com Merleau-Ponty, recolocando no centro do inquérito o indivíduo e questões sobre o *ser* e o *vir a ser*.

Ao centrar sua atenção no ser, a fenomenologia, como estudo das essências, encontra os caminhos para a compreensão dos seres humanos e do mundo, através de sua maneira de ser-no-mundo, com o empenho de realizar uma descrição direta de nossa experiência, tal como é, sem acatar as explicações e interpretações, psicológicas ou sociológicas, que possam ser feitas sobre ela (MERLEAU-PONTY, 1996; MARTINS, 1992).

A pesquisa fenomenológica, segundo Masini (1989), é uma atitude de abertura para a compreensão do que se mostra, que aponta para o desvendar dos fenômenos, além das aparências. É ainda para Martins e Bicudo (2005), uma preocupação com a natureza do que se pretende investigar, tendo cuidado para não tomar definições e teorias, *a priori*, em detrimento da busca da compreensão do fenômeno, ao interrogá-lo.

Ao que se refere à modalidade fenômeno situado, Garnica (1997, p. 7), apresenta que:

Situados num determinado contexto, cercados pelas coisas do mundo, entre as tantas com as quais nos defrontamos, optamos por investigar um tema, buscando compreender o fenômeno ao colocá-lo em suspensão. Com o fenômeno em suspensão, e tendo tematizado o que dele se procura compreender e interpretar, o objetivo do passo seguinte dessa pesquisa é buscar sua essência ou estrutura, que se manifesta nas descrições ou discursos de sujeitos.

Nessa trajetória, a análise fenomenológica busca o significado da experiência vivida, devendo antes compreender, mais do que explicar o objeto de estudo, onde

“Compreender diz respeito a uma forma de cognição que diverge da explicação. Compreender é tomar o objeto a ser investigado na sua intenção total, é ver o modo peculiar específico do objeto existir” (MACHADO, 1994, p.35).

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”.

Dessa forma, “O fenomenólogo respeita as dúvidas existentes sobre o fenômeno pesquisado e procura mover-se lenta e cuidadosamente de forma que ele possa permitir aos seus sujeitos trazerem à luz o sentido por eles percebido sobre o mesmo” (MARTINS; BICUDO, 2005, p. 92).

A opção por essa metodologia está baseada na possibilidade que contém de buscar recursos e fontes, fundamentados na “descrição do mundo, tal como é experienciado, antes que esse seja analisado e fragmentado em categorias sociais e lógicas” (MARTINS, 1992, p.28).

Seguindo esse referencial metodológico, a proposta deste trabalho, de ouvir o que as pessoas com deficiências têm a dizer sobre o lazer, e mais especificamente compreender o que elas aprendem e ensinam nessa prática social, passa pelo movimento de se buscar conhecer melhor o mundo-vida das pessoas que se pretende ouvir, ou seja, de consideração das experiências vividas por elas, particularmente na prática social lazer.

O mundo-vida, enquanto componente presente no desenvolvimento da experiência, segundo Martins e Bicudo (2005), se refere ao mundo pré-reflexivo ou pré-objetivo, um mundo real vivido, cuja ênfase está nas vivências, atreladas às memórias e percepções. Essa ideia é fundamental na análise da estrutura do fenômeno situado, no entanto, deve-se atentar para que se ultrapasse a descrição da experiência do estar-no-mundo, como simples ato do pensamento.

Para Merleau-Ponty (1996, p. 6), o ser está ao mundo, uma vez que:

O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas, a verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo.

Dessa forma, o conhecimento do mundo-vida dos colaboradores da pesquisa, faz parte do movimento, proposto pelo enfoque fenomenológico, de “ir à coisa mesma”, ou seja, focalizar o que se pretende conhecer no mundo, a partir das percepções das pessoas situadas ao mundo (MARTINS, 1992, p.55).

5.1. Procedimentos metodológicos

Para 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.

A transcrição dos discursos coletados nas entrevistas é realizada na íntegra e sua leitura deve ocorrer com atenção, tantas vezes quantas forem necessárias para que, no empenho em sua análise, a pesquisadora ou o pesquisador seja capaz de se aproximar do mundo-vida do colaborador, que se apresenta nesses dados. As leituras realizadas, então, constituem-se como um momento de aproximação às experiências vividas pelos entrevistados, acerca do fenômeno.

Martins e Bicudo (2005), sugerem que, na análise do fenômeno situado, uma primeira leitura das entrevistas coletadas seja feita sem a busca por qualquer interpretação, a fim de que se obtenha uma visão geral das afirmações ali contidas. Depois, indicam que várias leituras podem ser realizadas focando o fenômeno que se pretende investigar, até que se identifiquem as unidades de significado.

As unidades de significado; são trechos localizados no texto transcrito, representando asserções que possam conter significações para a interrogação empreendida (GONÇALVES JUNIOR, 2008). Essas unidades “retêm a essência dos discursos dos sujeitos, manifestas pela percepção dos indivíduos em relação ao fenômeno vivenciado, e que podem variar de uma pessoa para outra ou pelo mesmo sujeito, mediante uma movimentação diferente face ao fenômeno” (SOUZA, 2010, p.64).

Martins e Bicudo (2005, p.99), afirmam que “As unidades de significado também não estão prontas no texto. Existem apenas em relação à atitude, disposição e perceptiva do pesquisador”.

Identificadas as unidades significativas no discurso, o movimento de busca pela

síntese, que possa nos aproximar, cada vez mais, da essência do discurso, continua com a redução fenomenológica.

O objetivo desse momento da análise, na compreensão da pesquisadora ou do pesquisador, no exercício de intersubjetividade com os colaboradores entrevistados, é selecionar as partes da descrição que parecem ser essenciais para a compreensão do fenômeno, a partir da separação entre o que é a consciência da experiência e o que é simplesmente suposto. Diferenciando o que faz parte do que vemos daquilo que supomos ver, a redução é o que coloca entre parênteses o mundo, proporcionando o seu desvelamento (MACHADO, 1994; MARTINS, 1992; MARTINS; DICHTCHEKENIAN, 1984).

Para Garnica (1997, p. 116), “a redução é entendida como movimento do espírito humano de destacar o que julga essencial ao fenômeno”, e se realiza a partir das ações de intuir e imaginar, desencadeadas no momento da análise das asserções selecionadas no discurso.

É através das compreensões realizadas pela pesquisadora ou pesquisador sobre as sínteses realizadas na redução fenomenológica que é possível gerar as categorias do fenômeno observado. A construção das categorias é composta pelas convergências (aspectos comuns encontrados nas reflexões dos sujeitos), divergências (asserções que contradizem o próprio discurso ou se contrapõe às asserções de outros sujeitos, geradoras de uma categoria) e idiosincrasias (asserção peculiar de um único colaborador) encontradas nos discursos. O próximo passo da análise dos dados é a construção da matriz nomotética, que relaciona as unidades de significado às categorias geradas (GONÇALVES JUNIOR, 2008).

Assim, conduzindo a trajetória fenomenológica, foram entrevistadas três pessoas com deficiências físicas e três pessoas com deficiências visuais que autorizaram, por termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice), a divulgação de seus nomes, mesmo tendo-lhes sido oferecida a possibilidade de utilização de um pseudônimo.

Para Martins e Bicudo (2005, p. 54), a entrevista oferece recursos capazes de desocultar a visão que a pessoa tem de uma determinada situação, e de acessar dados importantes sobre o mundo-vida de quem responde.

Ao entrevistar-se uma pessoa, o objetivo é conseguir-se descrições tão detalhadas quanto possível das preocupações do entrevistado. Não é, tal objetivo, produzir estímulos pré-categorizados para respostas comportamentais. As descrições ingênuas situadas, sobre o mundo-vida do respondente, obtidas através da entrevista, são, então, consideradas de importância primária para a compreensão do mundo-vida do

sujeito.

As entrevistas foram gravadas e realizadas individualmente, para posterior transcrição na íntegra (Anexo). De maneira a focar 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 partir desse procedimento, 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.

A escolha dos colaboradores da pesquisa foi pautada na frequência dos mesmos a clubes, localizados na cidade de São Carlos, por serem esses espaços compreendidos como equipamentos específicos de lazer, ou seja, construídos com a finalidade de abrigar atividades e programas de lazer. Assim, 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.

Após o contato feito por telefone, efetuei uma visita aos clubes para conversar com os responsáveis pelos setores sociais, esportivos ou recreativos, na tentativa de identificar a frequência entre seus associados de pessoas com algum tipo de deficiência física ou visual, e realizar uma aproximação com essas, para o convite à colaboração nessa pesquisa. Os clubes contatados, as pessoas responsáveis pelo contato e o número de colaboradores encontrados, são descritos no quadro abaixo:

Nome do Clube	Natureza jurídica e administrativa	Contato telefônico e visita	Colaboradores encontrados
1. Associação Beneficente dos Alfaiates de São Carlos - ABASC	Sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos	Diretor esportivo	0
2. Associação Atlética Banco do Brasil - AABB	Sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos	Não foi efetuado com sucesso	0
3. Associação Cultural Desportiva Classista -	Sociedade civil de direito privado,	Não foi efetuado com sucesso	0

ACDC - Tecumseh de São Carlos	sem fins lucrativos		
4. Country Club São Carlos	Sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos	Chefe do departamento de esportes	0
5. São Carlos Clube	Sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos	Coordenador do departamento geral de esportes	1. Nicolau Emygdio Aurélio Borelli e Saia; 2. Guilherme Aparecido Confella.
6. Serviço Social do comércio - SESC - São Carlos -	Entidade sem fins lucrativos	Monitor de esportes	1. Luiz Carlos Toso.
7. Centro de Lazer e Esportes do Serviço Social da Indústria - CLE SESI - São Carlos -	Entidade sem fins lucrativos	Coordenador de Esportes e Lazer	1. Valdecir Eduardo Félix; 2. Ailton Alves Guimarães; 3. Valdomiro Alves Guimarães.

Quadro 1 - Clubes contatados

No clube 1, o responsável pelo setor esportivo foi bastante atencioso, e em conversa estabelecida em uma visita ao clube, referiu não ter conhecimento de nenhum associado com deficiência física ou visual, mas se comprometeu em investigar junto à sua equipe de trabalho, sobre a questão, cujo retorno também não apontou para a presença de possíveis colaboradoras e colaboradores para a pesquisa.

Em dois clubes (clubes 2 e 3), houve dificuldade na localização de pessoas que pudessem oferecer tal informação, e após algumas tentativas de contato telefônico, realizei uma visita ao local, onde também não obtive sucesso na obtenção de informação. Acredito que essa situação se concretizou, devido às características desses espaços, bastante diferentes dos demais clubes pesquisados, tanto quanto a sua estrutura física, quanto às atividades desenvolvidas e público alvo. O clube 2, um pouco afastado da cidade, localizado em uma rodovia, com pouca frequência de associados, tem a maior parte do seu espaço sendo utilizado para a realização de um projeto, realizado em parceria com a Prefeitura de São Carlos, que recebe crianças em situação de alta vulnerabilidade e risco pessoal e social, com atividades pedagógicas, como reforço escolar e práticas esportivas, de lazer, recreação e cultura. O clube 3, pertence a uma indústria de grande porte, e é destinado aos seus funcionários e familiares.

No clube 4, a responsável pelo setor de esportes, também bastante solícita, lembrou de um sócio com deficiência física, mas que há tempo não era visto pelo clube.

Assim, pediu que eu encaminhasse, por escrito, uma solicitação com os dados da pesquisa à diretoria do clube para que a autorizassem a me transmitir o contato telefônico desse sócio. A diretoria do clube autorizou a divulgação do contato, no entanto, ao efetuar a ligação, obtive a informação de que a pessoa procurada não morava mais na cidade de São Carlos.

Entre os sete clubes relacionados, apenas três ofereceram a informação da presença de pessoas com deficiências, com frequência às suas instalações, e autorizaram o acesso à elas (clubes numerados na tabela como 5, 6 e 7). Estes clubes estão descritos no item 3.1, do capítulo 3.

Após um primeiro contato com os colaboradores, as entrevistas ocorreram em três casos no espaço dos clubes frequentados pelas pessoas, sendo que as outras três pessoas estavam impossibilitadas de ir ao clube ou preferiram conceder a entrevista em outro local.

5.2. Um pouco sobre a cidade de São Carlos e o lazer

A cidade de São Carlos tem uma população de 221.936 pessoas (IBGE, 2010), e está localizada na região central do estado de São Paulo, há 230 km da capital. O município ostenta o título de “Capital da Tecnologia”, sendo um importante pólo de desenvolvimento científico e tecnológico, com grande concentração de cientistas e pesquisadores, na proporção de um pesquisador doutor para cada 180 habitantes, e uma das maiores rendas per capita do país. A cidade conta com a presença de duas grandes universidades, a Universidade de São Paulo (USP-São Carlos), fundada na década de 1950, e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que iniciou suas atividades acadêmicas em 1970, ambas reconhecidas pela excelência e diversidade (SÃO CARLOS, 2010).

Na formação de pesquisadores, docentes e especialistas em Educação Especial, o Centro de Educação e Ciências Humanas, da UFSCar, é uma referência nacional, com a presença do primeiro curso de pós-graduação em Educação Especial do Brasil, fundado no ano de 1978. O Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da UFSCar, é atualmente, organizador de um dos mais importantes eventos de educação especial do país, o Congresso Brasileiro de Educação Especial. Em consonância com as políticas educacionais de educação inclusiva, a mesma instituição criou, em 2008, o curso de licenciatura em Educação Especial.

Em estudo de caráter descritivo, realizado em 2006, com o objetivo de mapear

na cidade de São Carlos as instituições assistenciais e de reabilitação para pessoas com deficiências, Rodrigues e colaboradores (2009) identificaram a existência de seis instituições que totalizam em seus cadastros o registro de 11.994 pessoas com deficiências, com prevalência de deficiências físicas, seguida de deficiências intelectuais.

Nessa investigação, autoras e autor, apontam a situação de que, entre as 4.775 pessoas atendidas com frequência pelas instituições, 1.520 estão na faixa etária de 18 a 50 anos de idade, e destas, apenas 130 exercem uma atividade profissional remunerada. Ainda revelam a existência de uma baixa escolaridade entre as pessoas com deficiências atendidas onde, de acordo com os representantes das instituições investigadas, muitos possuem o ensino fundamental incompleto, e poucos concluíram o ensino médio. Apontaram ainda, para a baixa escolaridade das pessoas com deficiências, a inadequação do sistema de transporte público, a falta de estrutura para a qualificação e ingresso no mercado de trabalho como fatores limitadores da inclusão.

Esses dados mostram que, embora a cidade de São Carlos apresente excelentes indicativos de desenvolvimento científico e econômico, as pessoas com deficiências ainda parecem carecer de maior atenção para o acesso à educação e ao mercado de trabalho que se aproximem de melhores condições para a equiparação de oportunidades.

No que diz respeito ao lazer, na Universidade Federal de São Carlos, em parcerias com setores públicos e privados, são desenvolvidos importantes trabalhos, em caráter de extensão e pesquisa, direcionados ao atendimento da comunidade são-carlense.

Um exemplo é o projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”, realizado pelo Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH/UFSCar), desde 1997, que atende crianças e adolescentes que, prioritariamente, façam parte de grupos desfavorecidos econômica e socialmente (CARMO; GONÇALVES JUNIOR, 2010).

As experiências, vividas nesse trabalho, são geradoras de várias reflexões e pesquisas nas áreas de Educação e Educação Física, frequentemente, compartilhada e divulgada em publicações acadêmicas (CAMPOS et al, 2003; GONÇALVES JUNIOR et al, 2005; LIMA et al, 2005; SANTOS et al, 2007; SANTOS, 2008).

Outro exemplo, de ocorrência de vivências de lazer desenvolvidas na cidade, refere-se ao Projeto de Atividades Físicas Adaptadas, desenvolvido pelo DEFMH/UFSCar, desde 2006. O trabalho é direcionado para pessoas com deficiências físicas, mentais e visuais, com o intuito de oferecer a oportunidade de participação em diversificadas atividades físicas,

esportivas e de lazer, em diferentes grupos etários (COSTA, 2007).

No âmbito da administração pública, a I Conferência Municipal de Esportes e Lazer de São Carlos, realizada no ano de 2005 (SÃO CARLOS, 2005), ao discutir o cenário das políticas públicas para o esporte e o lazer, na cidade, indicou que historicamente o esporte de rendimento tem sido privilegiado, em detrimento das práticas de lazer.

Na ocasião, foi divulgado um diagnóstico das políticas de estabelecimento de ações para o esporte e lazer, em São Carlos, realizado no ano de 2001 que, entre outros aspectos constata a “(...) inexistência de projetos de inclusão social nas atividades de esporte e lazer” (DIAS JUNIOR, 2005, p.20). A Carta Municipal de Esportes e Lazer de São Carlos, gerada nesse encontro, apontou para a necessidade de implementação de políticas que, voltando maior atenção ao setor, possam favorecer o desenvolvimento do esporte comunitário, do esporte para pessoas com deficiências e do lazer no município (SÃO CARLOS, 2005).

Porém, em 2008, a II Conferência Municipal de Esporte e Lazer ainda apontava para as mesmas carências em políticas públicas para o lazer, identificadas na primeira edição do evento. O documento elaborado na II Conferência (SÃO CARLOS, 2008) sugere diretrizes para a elaboração de um Plano Municipal de Esportes e Lazer, que entre outros apontamentos, considere as propostas apontadas na I Carta de Esportes e Lazer de São Carlos (SÃO CARLOS, 2005), para a efetivação de novas perspectivas para o acesso da população às práticas esportivas e de lazer no município.

Em relação aos equipamentos específicos de lazer, a cidade oferece alguns espaços públicos, tais como: ginásios e quadras poli esportivas, praças, teatros, campos de futebol.

Os equipamentos específicos de lazer são compreendidos por Requiça (1980) e Marcellino (2006), como espaços que foram construídos com a finalidade de abrigar programas, atividades ou eventos de lazer, ou possibilitar a realização da vivência do lazer.

Um exemplo desses equipamentos são os clubes sócio-recreativos, que podem ser chamados também, sob a ótica da sua organização, de clubes sociais. De acordo com Rezende (2000), os clubes sociais são espaços que possuem setores voltados para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas e de lazer.

Para Camargo e Silva (2008, p. 69), considerando que os clubes sócio-recreativos foram se constituindo e se transformando, ao longo do tempo, de acordo com os aspectos sociais e econômicos vigentes, definem que, na sociedade atual:

[...] clubes sociais recreativos serão considerados como instituições, espaços privados, formalmente constituídos, planejados, construídos e destinados especificamente para a prática do lazer, seja por meio de atividades esportivas, artísticas ou outras formas de manifestação da cultura que independente dos objetivos dos usuários, como estéticos, terapêuticos, relaxamento e ou divertimento, ela é buscada na esperança de atender expectativas, anseios de um público restrito que dedica investimentos financeiros e tempo para desfrutar o tempo disponível com práticas economicamente não produtivas.

Em consonância com essa definição, os clubes são considerados neste trabalho como uma opção de lazer para a população da cidade, e estão presentes em São Carlos, em diferentes formas de organização. Cabe ressaltar que, por se constituírem como instituições de espaço privado, os clubes apresentam uma restrição para o convívio social, uma vez que participam de suas atividades apenas as pessoas que fazem parte do seu quadro associativo e podem caracterizar espaços mais ou menos elitizados, de acordo com sua história de constituição, podendo restringir o acesso aos seus espaços, por fatores econômicos e sociais.

Embora essa característica associativista seja uma forma de restrição à participação das pessoas, ressalto ainda que existem formas de restrição que inibem o acesso das pessoas também a espaços públicos de lazer, e outros equipamentos de lazer como cinemas e teatros.

As próprias praças, consideradas por Lemos (2008) como um dos últimos espaços públicos que possibilitam a vivência do lazer, no meio da crescente urbanização, têm seu uso dificultado. O autor indica, no estudo realizado sobre as praças de lazer da cidade de São Carlos, que essa dificuldade configura-se tanto pela escassez desses espaços, sobretudo nas periferias da cidade, quanto pelo abandono, deteriorização e insegurança que oferecem aos seus usuários. Acrescento a essas observações a falta de acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiências físicas, existentes na maioria desses espaços.

Os clubes sócio-recreativos privados podem ser constituídos por grupos de pessoas que se reúnem em torno de alguma atividade ou interesse comum, como as associações esportivas, grupos étnicos, trabalhadores de um determinado setor, etc. Na cidade de São Carlos, no âmbito corporativo, entre os clubes investigados, estão duas instituições, pertencentes ao chamado “sistema S”¹⁰, cuja representatividade se localiza nos trabalhadores

¹⁰ Sistema S é o nome de um conjunto de contribuições financeiras que são arrecadas das folhas de pagamento de determinadas categorias profissionais e repassadas para entidades que ligadas a essas categorias devem financiar atividades de aperfeiçoamento e bem estar dos trabalhadores. Pertencem ao Sistema S instituições

do comércio e da indústria.

Dessa forma, com a finalidade de situar os espaços onde a presente investigação foi realizada, serão apresentados, a seguir, um breve histórico dos clubes frequentados pelos colaboradores da pesquisa, a descrição de sua natureza jurídica e administrativa, assim como de sua localização e espaço físico.

São Carlos Clube¹¹

O São Carlos Clube, fundado em 1944, apresenta-se como um clube social, esportivo e recreativo, constituído em uma associação civil sem fins lucrativos. Sua origem foi a fusão entre o São Carlos Tênis Clube, da década de 1920, e o Clube Comercial, fundado em 1936. Na década de 1950, o Paulista Esporte Clube também se uniu ao São Carlos Clube, incorporando a esse o espaço físico onde se localiza o campo de futebol, chamado Estádio Paulista.

O clube está instalado em uma área central da cidade, com aproximadamente 135 mil m², além de possuir um salão para eventos sociais, também localizado em um área central.

Em seu histórico, o clube situa o período de sua fundação no contexto do final da segunda guerra mundial, onde os clubes sociais estavam proibidos, pelo governo federal, de realizar reuniões e festividades por medida de segurança, uma vez que o Brasil havia entrado na guerra, aliando-se aos Estados Unidos, Inglaterra, Rússia e França, contra Alemanha, Itália e Japão. Dessa forma, São Carlos, assim como outras cidades do interior paulista, recebia atenção por ter, como residentes, um grande número de imigrantes italianos.

O São Carlos clube teve, em suas dependências, a construção do primeiro ginásio de esportes coberto da cidade. Atualmente, conta, em sua estrutura, com três mini-campos de futebol e um campo de futebol oficial, um parque aquático com três piscinas, sendo uma delas, semi-olímpica e aquecida, e outra coberta, uma sauna, clínica de estética, um parque infantil, uma pista de saúde arborizada, pista de atletismo, cancha de bocha, quatro quadras de tênis, um ginásio poliesportivo, academia, quatro quadras poliesportivas, além de diversos espaços compreendidos como áreas de lazer, como salas de jogos, churrasqueiras, quiosques e lanchonetes.

como o SESC, SESI, SEBRAE, e SENAI (CAPI e MARCELLINO, 2009).

¹¹ Os dados sobre as características e histórico do clube foram retirados de seu sítio eletrônico oficial, disponível em <<https://saocarlosclube.conexaosegura.net/>>.

Em visita ao clube, na ocasião da pesquisa, o responsável pelo departamento de esportes fez questão de me apresentar todas as obras, realizadas no clube, para a implementação de acessibilidade para pessoas com deficiências, desde as instalações dos equipamentos esportivos e de lazer até os vestiários e lanchonetes. Embora as condições de acessibilidade pareçam contemplar muito bem o acesso de quaisquer pessoas com deficiências a todos os seus espaços, o clube ainda almejava realizar mais adaptações, demonstrando uma grande preocupação com o assunto.

O Serviço Social do Comércio/SESC-São Carlos¹²

O SESC-São Carlos, foi inaugurado em 1996 e conta com a capacidade de atendimento de 5.000 pessoas por dia. De acordo com sua página institucional, o SESC está presente em todas as capitais do país e nas cidades de pequeno e médio porte, como uma alternativa de prestação de serviços de educação, saúde, cultura e lazer para a população.

O SESC é uma entidade de direito privado, com a finalidade de oferecer serviços sociais aos trabalhadores do comércio. Foi criado no ano de 1946, por lideranças empresariais do comércio, que através da Confederação Nacional do Comércio tinham a proposta de oferecer à população uma forma de intervenção no cenário de democratização que se iniciava no Brasil, onde os conflitos sociais pudessem ser amenizados por ações educacionais. Atualmente, a instituição considera que os resultados de sua atuação demonstram que “as lideranças empresariais estavam corretas ao criarem uma entidade voltada para o bem-estar social e administrá-la e mantê-la com recursos próprios” (SESC, s/d).

Na cidade de São Carlos, o SESC é responsável por grande parte das oportunidades de vivência do lazer, oferecidas à população gratuitamente ou a um custo muito baixo, tais como espetáculos de dança e teatro, cinema, shows musicais, entre outras atrações. O clube é frequentado por trabalhadores do comércio, e também por demais membros da sociedade, para os quais grande parte dos programas culturais e esportivos estão disponíveis.

Quanto às instalações, o clube conta com uma área de convivência e exposições, um área de leitura, um teatro com 269 lugares, sendo 2 espaços exclusivos para cadeirantes, uma sala multimeios com internet livre, uma sala de atividades corporais, uma sala de múltiplo uso, uma sala de ginástica com aparelhos, um ginásio de eventos com duas

¹² Os dados sobre as características e histórico do clube foram retirados de seu sítio eletrônico oficial, disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/quem_somos/index.cfm?index=3&lg=pt&idcat=3&iditem=2.

quadras poliesportivas, uma piscina coberta e aquecida, três piscinas descobertas recreativas, duas quadras descobertas, uma quadra de tênis, uma área de convivência externa com camarins e palco para eventos e uma lanchonete.

A sua estrutura física é contemplada com a acessibilidade para pessoas idosas e com deficiências físicas, recebendo grande fluxo dessa parcela da população, uma vez que dispõe de programas permanentes para o seu atendimento. Entre esses programas é possível destacar o Programa de Educação Especial, desenvolvido em parceria com a Prefeitura Municipal de São Carlos, desde 1997, que recebe, semanalmente, em suas instalações, grupos de crianças e jovens com deficiências físicas, visuais, mentais e auditivas, da rede municipal de ensino, para a prática de atividades esportivas e recreativas (VERARDI, 2003).

Outra atividade que merece destaque, realizada pelo SESC, em São Carlos, é o evento anual denominado Simpósio SESC de Atividades Físicas Adaptadas. Esse evento tem o objetivo de possibilitar a discussão de assuntos relacionados às pessoas com deficiências em cursos, vivências, conferências e apresentação de pôsters, com o intuito de divulgar trabalhos realizados. (VERARDI, 2003).

O Simpósio SESC de Atividades Físicas Adaptadas recebe, a cada ano, palestrantes de vários países, com o intuito de compartilhar suas experiências acerca das atividades físicas orientadas para pessoas com deficiências, e tem um grande reconhecimento nacional na área.

O Centro de Atividades do Serviço Social da Indústria/CAT SESI - São Carlos¹³

Assim como o SESC, o SESI também foi fundado em 1946, no período histórico em que o Brasil presenciava a deposição da ditadura do chamado Estado Novo. Nesse contexto, e sob os mesmos paradigmas que culminaram na criação do SESC, os empresários da indústria propõem a criação de uma rede de serviços para atender às demandas sociais vigentes, em busca do estabelecimento de condições sociais justas que, em contrapartida, garantissem, ainda, um bom desenvolvimento econômico ao país.

A partir de sua fundação, o SESI passou a atuar em várias frentes dos serviços sociais, como a criação de organizações de assistência aos trabalhadores e escolas. Sobre sua

¹³ Os dados sobre as características e histórico do clube foram retirados de seu sítio eletrônico oficial, disponível em: www.sesisp.org.br.

missão, a instituição declara que está baseada em: “promover o bem-estar social, com foco na melhoria da qualidade de vida do trabalhador, de seus familiares e da comunidade, por meio de programas em cinco áreas prioritárias: educação, saúde, alimentação, esportes e lazer e atividades sócio-culturais” (SESI, s/d).

Atualmente a rede SESI, no estado de São Paulo, conta com 211 unidades escolares e 51 centros de atividades. Os centros de atividades são compostos pelas escolas e pelos espaços para o desenvolvimento de esporte e lazer, entendidos aqui como clubes.

O CAT SESI – São Carlos, em seu centro de esportes e lazer, tem duas piscinas, um ginásio coberto, uma sala de condicionamento físico com aparelhos de musculação, um campo de futebol, uma pista de atletismo, três quadras poliesportivas, uma quadra de areia, uma quadra de vôlei de areia, duas quadras de tênis, um parque infantil, um quiosque com churrasqueira e uma lanchonete.

5.3. Os colaboradores da pesquisa

O grupo de colaboradores desta pesquisa foi constituído a partir da localização dos mesmos nos clubes da cidade de São Carlos, assim como pela disponibilidade dos mesmos para participar. O grupo totalizou três pessoas com algum tipo de deficiência física e três pessoas com deficiências visuais, todos do sexo masculino, com idades entre 17 e 73 anos. Os colaboradores serão apresentados a seguir a partir de informações coletadas em suas entrevistas e conversas que realizamos em nossa aproximação.

Guilherme Aparecido Confella

Guilherme foi o primeiro colaborador a ser entrevistado, e tem 17 anos. Terminou o ensino médio no ano de 2008, em uma escola da rede pública no município de São Carlos, onde reside e, atualmente, está tentando ingressar no curso de Educação Física. Pratica natação e futebol de cinco¹⁴ há, aproximadamente, cinco anos, faz parte da equipe de natação que representa o município em competições de natação adaptada, e frequenta o clube diariamente.

¹⁴ É uma modalidade de futebol praticada por pessoas com deficiências visuais, parciais ou totais, em quadras de futsal adaptadas. O esporte é regulamentado pela Federação Internacional de Esportes para Cegos (CPB, 2010).

Guilherme começou nadar aos 13 anos de idade e recebeu o título de Esportista do Ano de 2008, da Prefeitura Municipal de São Carlos. No ano de 2010, foi campeão brasileiro de natação, nas provas de 50 e 100 metros livres, durante a 3ª Etapa Nacional do Circuito Loterias Caixa Brasil Paraolímpico de Natação/Campeonato Brasileiro, competição organizada pelo Comitê Paraolímpico Brasileiro, em Porto Alegre-RS, na piscina da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Guilherme possui baixa visão congênita, decorrente de má formação do sistema visual durante o período intra-uterino de seu desenvolvimento. Embora não necessite do uso do método Braille para leitura e nem da bengala para locomoção, busca se preparar para utilização desses recursos, uma vez que sua deficiência visual é progressiva.

Valdecir Eduardo Félix

Valdecir tem 39 anos, é casado e pai de duas filhas, e atualmente trabalha em uma fábrica de eletrodomésticos no município. Pratica natação desde a adolescência, e também faz parte da equipe de natação de São Carlos, há cinco anos, onde já ganhou várias medalhas e ótimas colocações em suas provas.

Valdecir pratica também outros esportes adaptados, como o handebol sobre rodas, e uma de suas atividades preferidas é a pesca, que afirma não deixar de fazer por nada.

Valdecir tem sequelas de poliomielite¹⁵, que comprometeram os movimentos de seus membros inferiores. Ele conta que, no período em que a poliomielite se manifestou em sua vida, as pessoas não tinham tanta informação e acesso à prevenção da doença. Faz uso de duas órteses para locomoção: um tutor de marcha e uma bengala canadense. No entanto, tem uma grande autonomia para a realização de suas atividades diárias e desde muito jovem nunca viu na deficiência física empecilhos para sair de casa e se divertir com os amigos.

Nicolau Emygdio Aurélio Borelli e Saia

Nicolau tem 73 anos e frequenta diariamente, nas primeiras horas da manhã, o clube onde foi diretor, em 1965. Pratica natação desde a infância, inicialmente por indicação

¹⁵ A poliomielite é uma doença infectocontagiosa viral, que no final do século XIX foi considerada um problema de saúde pública, diante de epidemias registradas em vários países. No Brasil, apenas em 1968 foi realizada a atividade de vigilância epidemiológica da poliomielite. Em 1984, ainda foram registradas epidemias significativas da doença na região Nordeste do país, e apenas dez anos depois, em 1994, o país recebeu da Organização Mundial da Saúde o “Certificado de Erradicação da Transmissão Autóctone do Poliovírus Selvagem nas Américas” (SÃO PAULO, 2006).

médica e hoje tem a atividade como uma de suas atividades de lazer. Aprendeu tocar piano, por influência da mãe, que era professora de piano, e considera a música um lazer. É casado há 41 anos, tem um filho que é engenheiro e uma filha bióloga.

O Sr. Nicolau relatou que passou por alguns momentos difíceis na sua vida, como quando sofreu um infarto, aos 45, e tendo sido atendido de maneira adequada, não precisou ser operado. Durante esse relato, ele atribui a sua excelente recuperação ao excelente atendimento médico que recebeu e à prática de atividade física constante em sua vida. Atualmente, está aposentado, e afirma que procura sempre viver intensamente cada momento de vida. Durante a realização de sua entrevista ele afirmou e demonstrou ser uma pessoa que está sempre rindo e tentando passar uma sensação de otimismo para as pessoas. Ele Possui sequelas de poliomielite nos membros inferiores e faz uso de órteses para locomoção. Ele conta que na infância teve a oportunidade de realizar seu tratamento na cidade de São Paulo, onde foi orientado a praticar natação para ajudar na sua reabilitação.

Luiz Carlos Toso

Luiz é professor, formado em Letras, lecionou durante alguns anos na escola pública, é casado e tem 43 anos. Está aposentado e tem várias vivências em lazer que lhe proporcionam momentos de bem estar, como assistir a filmes, peças de teatro, shows musicais, praticar natação, editar vídeos no seu microcomputador.

Eventualmente, Luiz participa de eventos e disciplinas na Universidade Federal de São Carlos. Luiz tem uma deficiência física em decorrência de uma neuropatia degenerativa e progressiva conhecida como Síndrome de Charcot-Marie-Tooth¹⁶, que corresponde a uma atrofia muscular progressiva. Agravando-se com o passar dos anos, a atrofia começou se manifestar no final da infância, quando Luiz já percebia alguma dificuldade para caminhar. Na adolescência ainda podia se locomover de maneira independente do uso de órteses, mas logo precisou do auxílio de muletas. Atualmente faz uso de cadeira de rodas para se locomover.

Ailton Alves Guimarães

¹⁶ Também conhecida pelos nomes de: Neuropatia Motora e Sensitiva Hereditária Tipo I; Neuropatia Motora e Sensitiva Hereditária Tipo II; Atrofia Muscular Fibular; Neuropatia Motora e Sensorial Hereditária Tipo I; Neuropatia Motora e Sensorial Hereditária Tipo II; HMSN Tipo I; HMSN Tipo II; Síndrome de Roussy-Levy.

Ailton é um jovem de 36 anos que atualmente estuda em um cursinho preparatório para o vestibular, e gosta muito de realizar atividades físicas como natação e principalmente o futebol de cinco, onde afirma ser um bom momento para encontrar os amigos.

Entre suas atividades de lazer, Ailton gosta de passear na praia, para onde relatou já ter viajado várias vezes, e descreveu a experiência de correr na beira do mar, sozinho, sem auxílio de bengala, tendo a água como sua referência espacial.

No município de São Carlos, Ailton sempre foi muito atuante nos movimentos ligados às reivindicações de direitos das pessoas com deficiências, e é membro do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência (CONDEF).

Ailton é cego em decorrência de retinose pigmentar, uma retinopatia de origem genética. A retinose pigmentar é hereditária e ocasiona a degeneração lenta e progressiva da retina. Tem um irmão e duas irmãs com o mesmo diagnóstico de deficiência visual.

Valdomiro Alves Guimarães

Valdomiro tem 39 anos e trabalha em uma indústria de eletrodomésticos na cidade de São Carlos. Participa da equipe de atletismo que representa o município nas competições de esporte adaptado, além de praticar natação, futebol de cinco e goalball¹⁷.

Na prática do atletismo, costuma participar das provas de corrida de 1.500 metros, nas quais já conseguiu excelentes colocações, contribuindo com várias medalhas para a cidade de São Carlos, em sua participação nos Jogos Regionais e Abertos do Interior de São Paulo.

Valdomiro tem baixa visão, ou seja, apresenta alguns resíduos visuais, faz uso de bengala para orientação e mobilidade. Sua deficiência visual é progressiva, em decorrência de retinose pigmentar. É irmão do Ailton, o colaborador apresentado anteriormente nessa pesquisa.

¹⁷ O goalball é um jogo criado na década de 1940 exclusivamente para pessoas com deficiências visuais, cujo objetivo é arremessar uma bola com sinalização sonora (guizos) no gol da equipe adversária (CPB, 2010).

5.4. Compartilhando a análise dos dados com os colaboradores

Como parte dos procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, foi realizado um momento de retorno dos dados transcritos e analisados para os colaboradores da pesquisa, a fim de que os mesmos pudessem contribuir com a construção dos resultados, compartilhando a análise até então realizada.

A contribuição nesse procedimento se refere ao compartilhar da minha interpretação das transcrições das entrevistas, realizadas junto com os colaboradores, de maneira que estes pudessem apontar possíveis equívocos que eu poderia ter feito de suas falas, bem como sugerir outras interpretações.

Esse momento da análise dos dados vai além da simples devolutiva dos dados, no sentido de levá-los para a apreciação do colaborador. Trata-se de ouvir suas considerações a respeito da percepção que tive sobre as suas falas durante a análise das entrevistas, garantindo-lhes o direito de participação neste processo, tendo-os efetivamente como colaboradores.

Para tal, foi realizado um contato com esses e marcamos um encontro para que eu pudesse levar os textos referentes à entrevista, análise dos dados e apresentação deles na pesquisa¹⁸, para leitura, diálogo e possíveis alterações que os mesmos julgassem convenientes. Esses encontros foram realizados individualmente e de acordo com a disponibilidade dos colaboradores, em locais e horários indicados por eles. Para que eles pudessem fazer a leitura do material transcrito com tranquilidade e quantas vezes quisessem, entreguei à cada um, uma cópia do material, impressa para os colaboradores com deficiências físicas e digitalizada para os colaboradores com deficiência visual, conforme solicitação dos mesmos.

Dessa forma, no momento da devolutiva, diante do colaborador presente, expliquei sinteticamente a estrutura da análise dos dados na metodologia utilizada e fiz a exposição da minha compreensão desse encontro, ressaltando que os colaboradores poderiam a qualquer momento retirar ou acrescentar o que considerassem necessário em suas falas transcritas, assim como apontar para possíveis equívocos na minha interpretação e/ou acrescentar outras interpretações de suas falas.

Explícito que a devolutiva não foi realizada com dois dos seis colaboradores, Valdecir e Guilherme, com os quais não consegui marcar um encontro a tempo de finalizar a redação da dissertação, mas em contato realizado pelo telefone me comprometi a fazê-lo

¹⁸ Essa apresentação dos colaboradores se localiza no item 5.3 do capítulo 5. Metodologia, desta dissertação.

posteriormente. A dificuldade para a realização desses encontros se deu no primeiro caso por ocorrência de um período de problemas familiares e no segundo caso por incompatibilidade de horários disponíveis entre o colaborador e eu.

A devolutiva ao Sr. Nicolau foi realizada nas dependências do próprio clube recreativo-social que ele frequenta em uma manhã de domingo, onde fizemos a leitura do material. O colaborador fez algumas correções nos nomes das pessoas que havia citado em sua entrevista, os quais transcrevi em grafia errada. Nesse momento Nicolau reafirmou seu interesse, já manifestado durante a fase da entrevista, em que os nomes das pessoas que contribuíram para sua aprendizagem em natação fossem expostos na pesquisa.

No período da tarde do mesmo dia, o Sr. Nicolau fez um contato telefônico comigo, pedindo que eu alterasse uma parte do texto, sobre sua apresentação, onde eu escrevi que o infarto que sofreu não havia lhe deixado sequelas. Ele solicitou que eu corrigisse essa afirmação, pois o infarto deixa sequelas no indivíduo e o que ele disse em sua entrevista é que na ocasião, tendo sido atendido de maneira adequada, não precisou ser operado e teve uma excelente recuperação.

A devolutiva ao Luiz foi realizada na casa dele, em uma tarde de sábado, onde fizemos a leitura do material e a audição de uma parte da entrevista, a seu pedido. Luiz referiu sobre a sensação de estranhamento que teve ao ler a transcrição da entrevista, pois pode perceber como se expressava. Nesse sentido, apontou para o uso constante que fez da expressão “né?”, equivalente à “não é?”, comumente utilizada pelas pessoas no Brasil, na linguagem coloquial, ao final das frases, com o sentido de reafirmar o que acabamos de dizer. Expliquei ao colaborador a opção pelo uso da transcrição da entrevista na íntegra e na manutenção da linguagem coloquial para a análise dos dados de acordo com o referencial metodológico adotado. No entanto, Luiz disse que não era necessária qualquer alteração e que apenas havia achado interessante a experiência de se ouvir e ler sua fala transcrita.

O momento da devolutiva dos dados da pesquisa ao colaborador Ailton se realizou em um sábado pela manhã na casa dele. Levei o material impresso e digitalizado e perguntei a ele como gostaria de fazer a apreciação do mesmo, ao que me respondeu que iria me mostrar o equipamento de scanner que havia acabado de adquirir, e também me mostraria como funcionava o programa instalado em seu notebook que faz a leitura, emitindo o áudio, de qualquer tipo de texto. Ailton disse que se fizéssemos a audição do material assim, seria melhor e ele aproveitaria para me mostrar o equipamento. Ailton copiou o material com o

scanner, localizou-o em seu notebook e deu início à audição. Ailton foi comentando a entrevista, lembrando as situações que havia mencionado.

Ao fazer a audição de parte de sua entrevista em que fala de acessibilidade, Ailton mencionou ter sido, recentemente, convidado por membros da administração pública municipal de São Carlos para visitar alguns prédios públicos, onde foi solicitado a expor suas percepções sobre a existência de barreiras arquitetônicas. Ailton não sugeriu nenhuma alteração no texto.

A devolutiva dos dados ao Valdomiro ocorreu na mesma manhã de sábado que encontrei Ailton, pois os dois são irmãos e moram na mesma residência. Valdomiro chegou quando eu e Ailton já estávamos terminando. Assim, Ailton colocou o áudio para Valdomiro ouvir. Valdomiro também não fez nenhuma consideração sobre alterações no texto. Perguntei-lhes mais uma vez se consideravam corretas as transcrições e análises, ao que eles responderam afirmativamente.

6. Redução fenomenológica

Serão apresentadas, adiante, as unidades de significados e a redução fenomenológica realizada na leitura dos discursos coletados. As unidades de significados são destacadas no discurso dos colaboradores, tendo sido consideradas significativas para a pesquisadora que está interrogando, não se constituem portanto, como unidades fechadas, ou rígidas em sua indicação. Isso representa a possibilidade de que outras pesquisadoras e pesquisadores indiquem significações diferentes, de acordo com suas perspectivas, interrogando outras unidades.

Ao final dos trechos, em cada unidade de significado, estão indicadas com uma letra maiúscula a categoria onde a unidade foi analisada, seguida por um número, que auxiliam sua localização na matriz nomotética.

6.1. Entrevista com Guilherme.

[...] se você ali, estiver disposto a fazer tal coisa, é um lazer (Guilherme).

Unidade de significados	Redução fenomenológica
Ah, o lazer acho que é tudo, né? É, a gente, tem hora que a gente precisa de um lazer, de um descanso ali né, de tanto trabalho, tanto treino, (A-1)	O lazer é tudo. Tem hora que a gente precisa de um lazer, um descanso de tanto trabalho e treino.
e 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, (A-2)	O lazer é importante porque além de você conviver com a sua família, você acaba aprendendo o significado de conhecer a pessoa ao seu lado, seus familiares e amigos, e não só o lazer, é importante ter essa convivência.
porque o que é lazer, na verdade, né? Lazer, é uma junção de coisas, uma junção de pessoas, é diversão, né? (A-3)	Lazer é uma junção de coisas e pessoas, é diversão.

<p>Não, o lazer é, acho que é uma questão de, de, porque tudo que você faz pode ser trans, é, feito como lazer, pode ser um lazer, desde o trabalho até, até mesmo estudar, né? Pode ser, pode ser considerado como lazer, né? Porque é, nem tudo pode ser levado como trabalho em si, né? Eu acho que se você ali estiver disposto a fazer tal coisa, é um lazer. (A-4)</p>	<p>Tudo que você faz, pode ser um lazer, desde o trabalho e até mesmo estudar pode ser considerado como lazer. Se você estiver disposto a fazer tal coisa, é um lazer.</p>
<p>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? (A-5)</p>	<p>Lazer não é só se divertir, é ter novas experiências e ensinar novas experiências para as pessoas.</p>
<p>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? 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? (C-6)</p>	<p>Estamos sempre aprendendo e ensinando as pessoas. E quando fala que, o cara é deficiente e fica sentado na beira da piscina, sem fazer nada, só tomando sol, não é assim. Vamos jogar bola, correr, nadar? Vamos. Não tem essa de ser deficiente e ficar preso, morto. Muitas pessoas têm um significado muito errado do deficiente, como antigamente, quando o deficiente era tratado como um bicho de sete cabeças, ficando dentro de casa. Muitas pessoas se surpreendem com nossas atitudes, de sempre estar disposto a fazer algum lazer.</p>
<p>E, aprender, cara, a gente sempre aprende com outras pessoas também, que estão em situações piores que a gente, né? E se divertem mesmo assim, com algumas coisas simples, né? Como por exemplo, uma criança mesmo, que ela se diverte com qualquer coisa, ali, é um lazer né? (A-7)</p>	<p>A gente sempre aprende com as pessoas, que estão em situações piores que a gente, e se divertem mesmo assim, com coisas simples, como uma criança que se diverte com qualquer coisa, é um lazer.</p>

<p>Todo dia da criança assim, eu acho que a gente assim que já cresceu, que sabe o significado do trabalho, trabalho árduo né? Todo dia. Então às vezes a gente tem que voltar ser criança um pouquinho, se divertir com tudo, porque também fazer tudo de uma maneira assim obrigatória como por exemplo trabalhar, as vezes chega a ficar cansativo a gente acaba cansando disso então pra não acabar se desgastando a gente tem que realmente se divertir, olhar pro lado positivo das coisas. (A-8)</p>	<p>A gente que já cresceu, e já sabe o significado do trabalho árduo, todo dia, às vezes tem que voltar a ser criança um pouquinho e se divertir com tudo. Porque fazer tudo de maneira obrigatória, como trabalhar, fica cansativo, então, para não se desgastar a gente tem que se divertir, olhar para o lado positivo das coisas.</p>
---	---

6.2. Entrevista com Valdecir

Você aprende a ser mais humano com as pessoas (...) (Valdecir).

Unidade de significados	Redução fenomenológica
<p>O significado do lazer pra mim em minha experiência de vida é assim, como poderíamos dizer? É uma maravilha, né? Em primeiro lugar o lazer com a família, né? Você pode, cê tem um tempo pra sua família, pra suas filhas pra poder vim no clube pra poder brincar com suas filha brincar com sua mulher e fazer o esporte, né? (C- 1)</p>	<p>O significado do lazer, em minha experiência de vida, é uma maravilha. Você tem um tempo para sua família, pode vir ao clube, brincar com suas filhas, sua mulher, e fazer esporte.</p>
<p>Isso é bom pra gente, fora o, porque eu acho que não é porque a gente é deficiente que você não vai ter um lazer, né? (C-2)</p>	<p>Não é porque a gente é deficiente que não vai ter um lazer.</p>
<p>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 perna, 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. (C-3)</p>	<p>Mesmo sendo deficiente, você tem que ter um lazer, não ter vergonha, porque muitos não têm lazer por vergonha de ser deficiente, então a pessoa se tranca dentro de casa. Mesmo eu sendo deficiente, nunca olhei para esse lado deficiente, sempre olhei o lado da vida, o lado bom, que é o lazer.</p>

<p>Trabalhar é bom? É. Mas o lazer é melhor, né? Então o meu lado de lazer eu vejo desse jeito, é muito bom demais. E você tem que aproveitar o máximo, né? De lazer, porque eu acho que minha opinião de vista o único de bom que tem na vida é o lazer, não tem nada melhor que o lazer, então é, eu vejo esse lado bom do lazer. (A-4)</p>	<p>Trabalhar é bom, mas o lazer é melhor. E você tem que aproveitar o máximo porque, na vida, não tem nada melhor que o lazer.</p>
<p>Vejamos bem, não tem muito que acrescentar nesse lazer aí, que sei lá, o que eu posso falar? Do meu lazer, um outro lazer que eu tenho é pescar, né? A pescaria que eu adoro pescar, um outro hobby meu que, eu não deixo pra traz por nada, né? Natação, né? Que é muito bom, além de lazer é bom pra atividade física pra gente, né? E é isso aí. (A-5)</p>	<p>A pesca, eu adoro, é um lazer, um hobby, que eu não deixo por nada. E natação que, além de lazer, é bom como atividade física.</p>
<p>Olha, sei lá, eu acho que você aprende a ser mais humano com as pessoas, ensina a vida, o dia a dia, o que você convive com o 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? (A-6)</p>	<p>Você aprende a ser mais humano com as pessoas, ensina a vida, o dia a dia, a convivência com os amigos, a vivência com as pessoas, no lazer, e a convivência com sua família.</p>
<p>É totalmente diferente, uma pessoa que tem lazer, e uma pessoa que não tem lazer, isso influencia muito com a família, porque você tendo lazer, você e a família, você chega em casa é outro ambiente dentro de casa, porque você teve seu lazer junto com sua família, você num chega estressado, você não, você tá mais de bem com a vida, mais de bem com a mulher, com as filhas e com os colegas, né? Então eu acho que o lazer ensina muito nesse lado também, com a família e com os colegas. (A-7)</p>	<p>É totalmente diferente uma pessoa que tem lazer e uma que não tem, influencia com a família, porque dentro de casa é outro ambiente quando você tem um lazer junto com a família, não chega estressado, está de bem com a vida, com a mulher, as filhas e os colegas. O lazer ensina, com a família e os colegas.</p>

6.3. Entrevista com Luiz

Descobri que posso fazer muita coisa, e me sentir bem (Luiz).

Unidade de significados	Redução fenomenológica
<p>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 (D-1d)</p>	<p>Eu tinha locomoção independente, andava, caminhava, mesmo com limitação fazia algumas coisas, mas por conta do meu problema, e complexos, eu quase não tinha vida social, porque o esporte não era voltado para os deficientes, complicando mais o contato, na escola e na cidade onde morei. Até hoje, o acesso dos deficientes é complicado, embora tenha mudado bastante, a cidade não propicia isso. Então, não me voltei muito para o lazer.</p>
<p>eu me divertia muito quando eu era menor bem mais criança que não tinha tantas dificuldades eu não tinha tantas vergonhas eu brincava mais descontraidamente e tinha mais, é, mais desprendimento, né? Pro lazer e brincava com outras crianças e a doença não era tão intensificada como é hoje, então eu tinha um certo desprendimento. (A-2)</p>	<p>Eu me divertia muito quando era criança, pois não tinha tantas dificuldades e vergonhas, eu brincava mais descontraidamente e tinha mais desprendimento para o lazer, brincava com outras crianças.</p>
<p>Depois de uma idade, com a consciência do problema e passando por algumas brincadeiras sem graça dos colegas o complexo se instalou na minha cabeça e aí eu comecei a restringir a minha vida a algumas coisinhas somente, né? Então eu fiquei assim um pouco, um tanto quanto solitário e com poucos amigos. Até 2000 eu não tinha quase muito, lazer no sentido de que, o que me divertia muito, o que eu gostava de fazer, o meu lazer era viajar. (A-3)</p>	<p>Com a consciência do problema e algumas brincadeiras sem graça, dos colegas, o complexo se instalou na minha cabeça, comecei a restringir a vida, fiquei solitário, com poucos amigos. Até 2000, eu não tinha muito lazer, no sentido de diversão o que eu gostava de fazer era viajar.</p>
<p>Sair, é, num jogava bola porque não tinha como, não nadava por causa dos complexos e vergonhas, num tinha alguém que me incentivava a isso, então eu tive de armar, me armar, né? Para poder sobreviver e passar por todas estas etapas, e ainda bem que houve pessoas que me ajudaram, mas a influência não era muito grande, né? (D-4d)</p>	<p>Não tinha como jogar bola, não nadava por causa dos complexos e vergonhas, não tinha incentivo de alguém, então tive que me armar para poder sobreviver. Houve pessoas que me ajudaram, mas a influência não era grande.</p>

<p>Minha vida, vamos dizer assim, até essa época aí 2000, 2000 e pouco, era mais assim, voltada para o ensino, a parte mais como é que eu digo? Mais, é, escola, ensino, é, leitura, quase atividade física não tinha, andava muito de bicicleta, de repente eu saía com meu amigo pra dar uma volta, a gente ia aqui, ali, mas era coisa mais restrita, né? Não tinha uma vida social normal, como: - Ô, vamos sair? Vamos dar uma volta? Vamos namorar? Vamos. Nada disso. Eu tinha uma vida totalmente minha, restrita devido ao meu problema físico, tá? (C-5d)</p>	<p>Até 2000 e pouco, minha vida era mais voltada para o ensino, a escola, a leitura, quase não tinha atividade física, andava muito de bicicleta, saía com meu amigo para dar uma volta, mas era coisa mais restrita, quase não tinha uma vida social normal, como sair, namorar. Eu tinha uma vida restrita devido ao meu problema físico.</p>
<p>É, natação nem pensar, era uma coisa que era inviável pra mim, até teve uma época que eu fazia isso, mas continuava sendo solitário, entende? Tudo por conta do complexo e da vergonha. (C-6d)</p>	<p>Natação era inviável para mim, teve uma época que eu fazia isso, mas continuava solitário, por causa do complexo e da vergonha.</p>
<p>Hoje eu num tenho isso, eu vou à piscina, até porque minha esposa está comigo, não tenho mais essa vergonha, coisas pequenas mas que ficam monstruosas na cabeça da gente, e as pessoas não notam isso, mas a gente nota e coloca na cabeça dos outros o que a gente quer, o que os outros não estão pensando a gente coloca, então a gente cria uma fantasia, um mundo que não existe, isso é ridículo. Aí várias coisas foram quebrando, ou vários paradigmas, né?(C-7)</p>	<p>Hoje não tenho mais vergonha, e vou à piscina, até porque minha esposa está comigo. Pequenas coisas ficam monstruosas na cabeça da gente, as pessoas não notam, mas colocamos na cabeça dos outros o que queremos, sem eles estarem pensando. Criamos uma fantasia, um mundo que não existe. Isso é ridículo, mas vários paradigmas foram quebrando.</p>
<p>Mas lazer, o lazer meu era, na época era isso, era estar junto, desenvolver alguma atividade bem espontânea, vamos sair, vamos fazer um piquenique. (C-8)</p>	<p>O meu lazer era estar junto, desenvolver atividade espontânea, sair, fazer um piquenique.</p>
<p>Eu via os meus colegas jogando bola eu tinha raiva, porque eu não podia jogar, e eu os criticava, porque aquilo era uma perda de tempo, porque eu não jogava, não queria que eles jogassem, então era aquele mundo em torno de mim, a verdade era essa. Você entende? E, coitados, eles tinham que ter muita compreensão comigo, eu era muito novo, eu era uma pessoa bem tapada, e com muitos complexos. Aí, a coisa vai caindo, aquela casca grossa demora muito. (A-9)</p>	<p>Eu tinha raiva quando via meus colegas jogando bola, e criticava, porque eu não podia jogar, e não queria que eles jogassem. Tinham que ter muita compreensão comigo, eu era muito novo, uma pessoa bem tapada, com muitos complexos. A coisa vai caindo, aquela casca grossa demora muito.</p>

<p>Mas o lazer meu se resumia nisso, saía com meus colegas, íamos dar uma volta, vamos visitar tal pessoa, pegava minha bicicleta, vamos, vamo visitar, vamos andar, ou quando dava aula pegava minha bicicleta colocava no ônibus ia pra outra cidade pegava a bicicleta andava pela cidade, era uma coisa restrita, um pouco solitária. Porque não dava pra acompanhar os passos das pessoas, eu achava que incomodava, então não fazia isso, isso depois de uma certa idade. É, e meu lazer era isso. Quando era adolescente brincava de carrinho de rolimã, isso com os meus colegas, às vezes eu jogava uma bola, vôlei, ainda podia jogar, brincávamos, estendíamos uma rede assim, era, tela de arame, né? Brincávamos, tinha uma bola pra isso, eu tinha uma vida social bacana, (C-10)</p>	<p>Meu lazer se resumia a sair com os amigos, dar uma volta, visitar alguém, andar de bicicleta pela cidade. Era algo restrito e solitário, porque não dava para acompanhar os passos das pessoas, achava que incomodava, então não fazia. Quando adolescente, eu brincava de carrinho de rolimã com colegas, jogava vôlei, quando ainda podia jogar, estendíamos uma rede de tela de arame. Eu tinha uma vida social bacana.</p>
<p>mas depois de um tempo foi ficou mais restrito, eu comecei me distanciar disso, e eu comecei sentir falta, mas eu não tinha ímpeto, eu não tinha estímulo, eu não tinha espaço. Porque não tinha um trabalho voltado para o deficiente então complicava, as pessoas não têm culpa, é difícil falar, culpar a sociedade. Não. Mentalidade. É o tempo. (D-11d)</p>	<p>Depois de um tempo, ficou restrito, comecei me distanciar e sentir falta, mas não tinha ímpeto, estímulos e nem espaço, porque não tinha um trabalho voltado para o deficiente. As pessoas não têm culpa, é difícil culpar a sociedade. É a mentalidade e o tempo.</p>
<p>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. (D-12)</p>	<p>Quando vim morar em São Carlos, percebi uma acessibilidade maior, por conta do envolvimento das pessoas com o deficiente, e o discurso, que prevalece hoje, de como trabalhar com o deficiente. A sociedade está se preparando para isso, eu acho legal.</p>
<p>E eu vejo que hoje eu posso diversificar o meu lazer, eu posso, por exemplo, eu posso fazer, que nem eu fiz parte uma época do esporte, halterof, como é que é? Eu me confundo muito pra falar essa palavra, como é que é levantar peso? Como é que chama?(C-13)</p>	<p>Hoje eu posso diversificar meu lazer, posso fazer halterofilismo, por exemplo, como fiz uma época.</p>

<p>De lá pra então, eu me restringi na cadeira aí o meu lazer, o que 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? (D-14)</p>	<p>Eu me restringi na cadeira, e meu lazer passou a ser o que eu tinha de oferecimento, como o trabalho de vocês na piscina, me dava esse lazer que eu não tinha. Com a ajuda que vocês me deram, na piscina, fiquei mais tranquilo em participar no SESC, por exemplo, consegui me sentir mais à vontade e interagir com as pessoas.</p>
<p>Mas eu vi que posso me dispor assim pra esse tipo de coisa que antes era complicado e se tornou 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. (D-15)</p>	<p>Eu posso me dispor para os esportes que antes era mais complicado e quase proibido. Hoje não tem isso, o deficiente joga bola do jeito dele, tem esportes voltados para eles, tem futebol, vôlei, basquete. Hoje a gente pode diversificar.</p>
<p>Pode ser isso, então, pra mim, lazer é algo que me faz bem, que eu fique à vontade, nada forçado é, dirigido sim, mas que eu compreenda o limite, porque passar dali já complica, eu não consigo deslanchar com facilidade como algumas pessoas, então eu tenho que fazer algo bem descontraidamente, pra que eu possa desenvolver. (A-16)</p>	<p>Lazer é algo que me faz bem, que eu fique à vontade. O lazer pode ser dirigido mas que eu possa fazer bem tranquilamente para compreender meu limite e me desenvolver.</p>
<p>Então o lazer pra mim é isso, é um prazer muito grande, naquilo que eu faço. Posso por exemplo estar lendo um livro, isto é um lazer, eu adoro ler. Pegar o meu carro e sair, parar num lugar e ficar tranquilo, é um lazer pra mim. (A-17)</p>	<p>O lazer é um prazer muito grande, naquilo que eu faço, como ler um livro, pegar o carro e sair, parar em um lugar e ficar tranquilo.</p>

<p>Ou mesmo pegar a minha cadeira de rodas e ir ao shopping, pegar a minha cadeira e circular pelo shopping e eu faço isso sozinho, coloco a cadeira no meu carro, tiro a cadeira sem o auxílio das pessoas. É um lazer. É, ficar na internet trabalhando ou conversando com as pessoas é um lazer, eu posso fazer isso, e a internet, embora eu não goste do computador, é um instrumento fora do comum. Puxa, ele abre as portas pra muitas coisas hoje, é um outro universo, é uma loucura. Assistir a um filme, é um lazer. Fazer um filme, gravar uma pessoa, fazer um filme, digo gravar, depois passar no computador, editar, eu fazer edição, é um lazer, que eu faço. Entende? Então, diversificou muito, não é só aquilo, mas eu encontrei, né? O que antes eu achava que era só restrito àquilo. Eu descobri, como estou aposentado, né? Então eu descobri que eu posso fazer muita coisa e me sentir bem. (B-18)</p>	<p>É um lazer circular com minha cadeira de rodas pelo shopping, e eu faço isso sozinho, sem o auxílio das pessoas, ficar na internet trabalhando ou conversando com as pessoas, eu posso fazer isso. Assistir a um filme, editar um vídeo. Posso fazer muita coisa, e me sentir bem.</p>
<p>Estudar mesmo, na UFSCar, fazer um curso, mesmo como aluno especial, pra mim é um lazer, espairecer a minha cabeça. Então, é, diversificou Cláudia, pra mim o lazer é isso é me sentir bem. (A-19)</p>	<p>Estudar é um lazer, espairecer. O lazer é me sentir bem.</p>
<p>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? (A-20)</p>	<p>Eu aprendo, como na piscina, conversando com as estagiárias, explicando o que eu posso e consigo fazer, e como é mais fácil, passando minhas experiências.</p>

<p>o estagiário, com toda a sua experiência acadêmica, que isso é inegável, é muito importante, e é muito importante, e tá em contato com outra pessoa ali, que também tem uma experiência, pra ele se dar bem, e acho, como aquele indivíduo ele não é mais uma criancinha mas ele tem uma formação e ele tá, tem cabeça também né? Tem gente que num dá pra você conversar, mas ele é acessível, então você fala: como é que você pode, dentro dessa alternativa aqui, vamos trabalhar aqui. Agora o cara fala, dentro disso aqui eu posso oferecer isso aqui pra poder conciliar, olha, o útil ao agradável. Fazer desse jeito não dá agora. Eu tô sentindo uma dificuldade tremenda. Vamo tentar fazer assim? E eu consigo. Então é somando essas experiências, a pessoa passando e a outra passando, vai acho que vai juntando e vai crescendo e ai vai chegando a um consenso. Porque se for só unilateral, de um lado a pessoa pode até fazer, pode até conseguir, mas eu não sei, aos trancos e barrancos, né?(A-21)</p>	<p>O estagiário com sua experiência é importante, e estar em contato com outras pessoas que também têm uma experiência, é importante para ele se dar bem. Se a pessoa é acessível, você pode conversar, sobre como podemos trabalhar, somando as experiências, juntando e crescendo, vai chegando a um consenso. Porque, se for só unilateral, pode até conseguir, mas aos trancos e barrancos</p>
--	--

6.4. Entrevista com Nicolau

Já pensou uma pessoa sem lazer? O que vai ser da vida? (Nicolau).

Unidade de significados	Redução fenomenológica
<p>O lazer é o principal significado pra uma pessoa com deficiência, porque se essa pessoa com deficiência se fecha é, é um horror. (A-1)</p>	<p>O lazer é o principal para uma pessoa com deficiência, porque se ela se fecha, é um horror.</p>
<p>Eu me lembro quando eu estava começando andar, já estava com, com uns sete anos mais ou menos, eu tava em São Paulo no meu médico ortopedista, junto com minha mãe, no consultório médico tinha um piscina térmica onde tava todos os deficientes lá, que a poliomielite foi erradicada é, agora praticamente, né? E eu conversando lá, menino, com o médico e o médico falou:</p>	<p>Quando comecei andar, o médico falou que eu precisava nadar. Fui na piscina municipal, comecei nadar, e pessoas que merecem todo o meu respeito, me orientavam, acompanhavam na natação, e fui aprendendo nadar.</p>

<p>Você precisava fazer isso aí, ó. Hora que ele falou: - Nadar. Eu falei: Puxa vida! Não via a hora de, de, quer dizer, então eu vim pra São Carlos, já fui na piscina municipal lá embaixo, que agora eu não sei o que vão fazer lá. Lá eu comecei a nadar, fiz exame médico e tal, tinha, e cheguei lá, tirei o aparelho pá pá tchibum n'água, e foram, tiveram que me buscar (risos). E juntamente, pessoas que eu vou falar, que merecem todo o meu respeito, pessoas que já foram, o Professor Célio Barbosa, que fazia massagem na minha perna e me orientava na natação e o, o, o Mileno Tonice, que é de São Carlos e hoje tá em Brasília, também me acompanhava, e assim eu fui aprendendo nadar. (D-2)</p>	
<p>sempre gostei de, de, desde menininho, esporte, música, a música é outro lazer. Minha mãe era professora de piano mas eu não conseguia, eu toco piano de ouvido, muito mal (risos), mas eu podia ser um pianista. Mas o que que é um outro lazer meu? É a música, e adoro música. Então, o esporte e a música é, são, agora o lazer, resumindo, o lazer é tudo. (A-3)</p>	<p>Sempre gostei de esporte e adoro música. O esporte e a música são o lazer. Resumindo, o lazer é tudo.</p>
<p>A pessoa com deficiência física, se não tem um lazer, que esse lazer se torne uma atividade, que vá fazer bem pra ele, a, tá perdida, né? Num vai, entendeu o que eu quer dizer, bem?(A-4)</p>	<p>Se a pessoa com deficiência física não tiver um lazer, como uma atividade que faça bem para ela, ela tá perdida.</p>
<p>Tem que ter o lazer, tem que ter amizade, tem que ter aquela vibração, tem que ter aquela, eu tô com 73 anos (risos). Então, e, 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? (A-5)</p>	<p>Tem que ter o lazer, amizade, aquela vibração. O lazer é tudo para a pessoa, não só para o deficiente físico, é para todo mundo. Já pensou uma pessoa sem lazer, como é que vive?</p>
<p>E pra pessoa com deficiência é principal ainda. Ela precisa ter algo a mais pra superar aquele trauma infantil de... (A-6)</p>	<p>Para a pessoa com deficiência, o lazer é o principal, pois ela precisa de algo para superar aquele trauma infantil.</p>

<p>No meu caso eu já me conheci assim, eu graças a 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). (C-7)</p>	<p>Eu já me conheci assim, não tenho problema nenhum com isso, até brinco. Graças a Deus e aos meus pais, que me deram uma educação igual, não fazia diferença.</p>
<p>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? (A-8)</p>	<p>Lazer é um assunto muito importante, é coisa principal de tudo. Já pensou uma pessoa sem lazer? O que vai ser da vida?</p>
<p>então eu preciso, eu procuro, procuro, eu procuro viver intensamente o agora, os momentos que eu estou passando por exemplo numa piscina, com as colegas, com os colegas, colegas, os meus amigos, as minhas amigas, a gente passa horas agradáveis. Pra curtir o lazer, pra me sentir bem, é isso. Por isso que modéstia a parte eu sou um cara (risos), que eu dou muita risada. (A-9)</p>	<p>Preciso e procuro viver intensamente o agora, os momentos que passo numa piscina, com as e os colegas, amigos e amigas, horas agradáveis, para curtir o lazer, me sentir bem.</p>
<p>Bom, aí é, depende em que sentido, em que campo, por exemplo, 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. É um ensino.(C-10)</p>	<p>No campo do esporte não ensino nada, só mostro que uma pessoa com deficiência pode fazer aquilo que as outras pessoas fazem. É um grande recado, um ensino.</p>
<p>Agora a outra parte, musical, a gente procura é, tem gente que não gosta de algum estilo de música que eu gosto, então, eu procuro, a gente procura sempre daquilo que a gente sabe um pouco, ensinar. Em todo, por exemplo, atividade física, em casa com os meus filhos, minha esposa, (...) Então, enfim, dar os recados certos, nas horas certas, né? Não sei se é isso mais ou menos que cê...(risos).(A-11)</p>	<p>Na parte musical, procuro sempre daquilo que sei um pouco, ensinar. Em todo, por exemplo, atividade física, com a família, dar os recados certos, nas horas certas.</p>

6.5. Entrevista com Ailton

Vocês ensinam a gente, nós ensinamos vocês (...) (Ailton).

Unidade de significados	Redução fenomenológica
<p>Bom Cláudia, o lazer pra mim é muito bom porque é uma forma de, de, de eu ter um lazer, né? Tipo sair, passear, eu gosto muito de ir numa praia (risos), já fui bastante, né? E tanto praticar esporte, natação que eu gosto também, futsal (A-1)</p>	<p>Lazer é muito bom, porque é uma forma de sair, passear, gosto muito de ir à praia, praticar esporte, natação, futsal.</p>
<p>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 deficiente, a maioria dos deficientes visuais, um pouco é do Santa Felícia, então fica fácil pra nós jogar bola, né? Então vai ficar legal. (D-2)</p>	<p>A prefeitura está fazendo uma quadra para nós. A gente vai começar jogar futebol lá, vou conseguir jogar, reunir os deficientes, pois a maioria dos deficientes visuais são do bairro, fica fácil para jogar bola.</p>
<p>eu gosto muito de futebol, assim de brincar, né? Competir até que eu não curto mas lado de lazer é gostoso, sair pra jogar futebol, passear, né? Eu acho legal. (A-3)</p>	<p>Gosto muito de futebol, por lazer, não para competir, sair para jogar futebol, passear.</p>
<p>Ou também, se tivesse autodescrição no cinema pra gente ouvir um filme, né? Assistir um espetáculo, mas é difícil né? Mas seria legal. (D-4d)</p>	<p>Se tivesse audiodescrição no cinema para ouvir um filme, assistir a um espetáculo, seria legal.</p>
<p>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). (A-5)</p>	<p>Lazer é muito bom, para o deficiente visual e para todo mundo, é importante e eu gosto muito.</p>

<p>O que eu aprendo Cláudia é assim, a gente é (breve pausa), o lazer a gente aprende tipo cê vai, as vezes cê vai viajar, vai pra praia, 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. (A-6)</p>	<p>Eu aprendi a usar a referência da água para correr na beira da praia, sem bengala, sozinho. E também ao jogar futsal, aprende a ouvir a bola, se localizar no espaço, como na piscina.</p>
<p>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 agente vai aprendendo e a gente vai passando pra vocês.(A-7)</p>	<p>Os professores que trabalham com a gente estão aprendendo a trabalhar com o deficiente visual. A gente ensina como ajudar o deficiente. Vocês ensinam a gente, nós ensinamos vocês, a dar aula para nós. Tem aquela troca, vocês com a experiência e nós com a nossa, vamos trocando, a gente vai aprendendo e passando para vocês.</p>

<p>Legal viu, isso é muito bom, o esporte, porque eu, Cláudia, nós, é, eu que, como assim 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. (D-8d)</p>	<p>Eu e meus irmãos estudávamos em uma escola pública, e na hora da atividade física, os professores deixavam a gente lá, não podíamos jogar futebol, ficávamos de lado. Isso era tão ruim.</p>
<p>Poxa, hoje graças a Deus com o esporte adaptado tá mudando um pouco, né? Porque os deficiente 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? (D-9)</p>	<p>Hoje, graças a Deus, o esporte adaptado está mudando um pouco, porque os deficientes estão fazendo atividade física na escola, existe esse trabalho.</p>
<p>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. (D-10d)</p>	<p>É tão ruim, todo mundo se divertindo e você como um bobão, sentado. A gente ficou muito assim na escola pública. Na escola particular, acho que era igual, porque era difícil.</p>

6.6. Entrevista com Valdomiro

Deficiente tem que sair, né?" (Valdomiro).

Unidade de significados	Redução fenomenológica
<p>Ah, pra mim o lazer é, o esporte é bom porque tem deficiente que não sai de casa, né? E o esporte é bom que a gente sai de casa, vai fazer um esporte, é bom pra saúde, né? E é muito bom pros deficiente, né? (A-1)</p>	<p>O lazer, o esporte é bom, porque tem deficiente que não sai de casa, é bom sair, fazer esporte, é bom para saúde, para os deficientes.</p>
<p>Que nem em São Carlos não tinha nos tempos passado, não tinha, agora que entrou o prefeito aí, é, começou a ter as competição e a gente pode tá participando, faz quatro anos que eu já tô participando ai,</p>	<p>Em São Carlos não tinha as competições, agora começou a ter, e a gente pode participar. Participo há quatro anos, conseguindo medalha, com muito trabalho, estamos na luta.</p>

<p>conseguindo medalha, com muito trabalho. Trabalho forte, e o professor Tião, e a turminha da nossa equipe também tá pegando medalha, né? E tamo na luta. (D-2)</p>	
<p>Posso falar assim, de serviço, de emprego? (...)Então, pra mim tá sendo bom também o emprego que eu tô na Eletrolux trabalhando, montando as caixinhas da máquina, a gente coloca a mangueirinha, dá uma, coloca a pequena e a grande, que a gente ponha lá, e tá sendo muito bom também, tô saindo de casa, trabalhando, vindo e voltando, né? É muito bom também pro deficiente trabalhá também. É importante também, que agora tá abrindo as portas, tão contratando deficiente visual, auditivo, e logo vão contratar cadeirante, então tão abrindo as portas, tá sendo importante também, né? (A-3)</p>	<p>Está sendo bom também o emprego, trabalhando, saindo de casa, vindo e voltando. É muito bom também para o deficiente trabalhar, estão contratando deficiente visual, auditivo, e cadeirantes.</p>
<p>Assim ensinar pra outro deficiente, você fala? Ah então, eu posso passá pra ele o que que a gente faz, que a gente treina, né? (A-4)</p>	<p>Posso ensinar para outro deficiente o que a gente faz, e treina.</p>
<p>Se tiver um assim, que tá dentro de casa, a gente conversa, fala pra ele procurar um esporte que é bom pra saúde, pra ele sair de casa também (D-5)</p>	<p>Se estiver dentro de casa, a gente fala para ele procurar um esporte, que é bom para saúde, para ele sair de casa também. Tem deficiente que fica só dentro de casa.</p>
<p>que tem deficiente que não sai, fica só dentro de casa, né? Muitos as mãe prende, tem medo que eles sai, né? Isso é ruim pro deficiente. (D-6d)</p>	<p>Tem deficientes que ficam só dentro de casa, muitos as mães prendem, tem medo que saiam e isso é ruim para ele.</p>
<p>Deficiente tem que sair, né? Pegar a bengala dele e andar, procurar um esporte, um lazer, e um trabalho também. Tem que procurar um emprego também que é bom, né? Procurar um serviço também. (C-7)</p>	<p>Deficiente tem que sair, andar, procurar um esporte, um lazer e um trabalho.</p>
<p>Ah, eu aprendi muito ai no esporte, né? Na natação, na corrida, no goalball, no futsal também, e a gente tá aprendendo muito assim. Tô jogando futsal, goalball e a corrida e a natação. Só que meu forte é a corrida, né? Natação eu não sou muito, mais na corrida, no goalball e no futsal. (A-8)</p>	<p>Aprendi muito no esporte, na natação, na corrida, no goalball, no futsal, mas meu forte é a corrida.</p>

7. Construção dos resultados

A compreensão do fenômeno se dá ainda, em estreita relação com o estar-no-mundo, onde as percepções e experiências dos sujeitos envolvidos devem pautar a interpretação dos dados coletados (MARTINS, 2005 falta indicação da pág.).

Em concordância com o referencial metodológico adotado neste trabalho, explicitado no capítulo 5, a pesquisa fenomenológica contempla uma análise descritiva dos dados, onde se busca a natureza do que se pretende investigar, sem tomar definições e teorias *a priori*. Martins (1992, p.53) afirma que “O ponto fundamental da fenomenologia está na descrição, não na explicação ou análise”.

Ao interrogar o fenômeno, busca-se a compreensão deste a partir da descrição do significado da experiência vivida, ou seja, fenômeno é entendido como aquilo que se mostra à experiência que se relaciona às memórias, percepções, considerando o estar-no-mundo.

Nessa trajetória, quando falamos em situar o fenômeno, falamos em colocar entre parênteses, ou em suspensão as nossas crenças, pressupostos ou teorias a respeito do mesmo, de maneira que se procure desvelar exclusivamente aquilo que se mostra na descrição da experiência de estar-no-mundo das pessoas.

A ênfase no mundo como é vivido pelos sujeitos, coloca em evidência o conceito de mundo-vida como o local onde se realiza a experiência. Para Martins e Bicudo (2005, p.80) “A idéia de mundo-vida ou *lebenswelt* diz respeito ao mundo pré-reflexivo ou pré-objetivo. Esta é a idéia fundamental para todos aqueles interessados na análise da estrutura do fenômeno situado, pois ela se diferencia tanto das idéias dos *intelectualistas* quanto dos *empiristas*”.

Assim, na construção dos resultados, busca-se a valorização das falas dos colaboradores, como fontes primárias para a compreensão do fenômeno, que são expostas sem a necessidade de negá-las ou afirmá-las pela citação de autores que venham corroborar ou se contrapor às suas percepções.

No entanto, não se trata de desconsiderar o referencial teórico utilizado para a construção do diálogo sobre os assuntos centrais da pesquisa que, ao serem expostos ao longo do trabalho, demonstram os posicionamentos assumidos diante desses que auxiliam na construção das compreensões realizadas acerca das análises realizadas.

Ao realizar a análise dos dados nessa postura fenomenológica, a perspectiva da

pesquisadora ou pesquisador se expressa nas significações atribuídas na escolha das unidades de significados e nas categorias geradas por elas.

De acordo com Martins (1992, p.57):

[...] a pergunta que é feita por todos aqueles que estão acostumados à pesquisa de ordem geral é: “qual é o referencial teórico sobre o qual situar minha interrogação?”. Não há referencial teórico nos mesmos moldes da pesquisa empírica em que temos problemas e hipóteses calcadas numa teoria. A trajetória da fenomenologia é outra. O pesquisador considera aqui o seu mundo-vida, isto é, uma experiência que é sua e que lhe permite interrogar o mundo e os fenômenos que deseja interrogar.

Portanto, situar ou focalizar o que se deseja conhecer no mundo-vida dos entrevistados, requer em um enfoque fenomenológico “ir à coisa mesma”, que por sua vez só é possível para a pesquisadora ou pesquisador, no contexto do seu mundo-vida, em intersubjetividade com os colaboradores e colaboradoras da pesquisa (MARTINS, 1992).

Baseada na possibilidade de compreender o fenômeno investigado na perspectiva das pessoas com deficiências, entrevistadas nesta pesquisa, a construção dos resultados será apresentada neste capítulo, a partir da matriz nomotética e da análise de cada uma das categorias com as quais foi construída.

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 rigorosamente as normas cultas 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, 2003).

A análise qualitativa das asserções encontradas nos discursos dos colaboradores da pesquisa encontram-se resumidas na matriz nomotética a seguir, de maneira que 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 discurso ou contradiz a categoria gerada pela maioria das unidades de significado.

Matriz Nomotética

DISCURSOS CATEGORIAS	Guilherme	Valdecir	Luiz	Nicolau	Ailton	Valdomiro
	A) Significando o lazer	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
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

Quadro 2 - Matriz Nomotética

A) Significando o lazer

Esta categoria relaciona-se a algumas significações que os colaboradores atribuem ao lazer em seus discursos, que se referem ao lazer enquanto atividades prazerosas, as quais são escolhidas por eles para representar algumas de suas vivências nessa prática social.

As significações aparecem ainda no contexto de uma funcionalidade atribuída ao lazer, onde os processos educativos observados se referem às suas experimentações de sensações de alegria, bem estar, descompromisso, descanso e diversão vivenciadas na prática social.

Nessa categoria, alguns processos educativos se relacionam ainda à compreensão do lazer a partir do reconhecimento do próprio corpo, e sua relação com o mundo, em diferentes contextos de representações sociais, relacionados ao trabalho ou à convivência familiar e com os amigos. Esses são representados por asserções que fazem referências à prática social lazer como um espaço/tempo de interação com outras pessoas, que possibilita algum tipo de desenvolvimento pessoal, e oportuniza a troca de experiências e

conhecimentos.

Na perspectiva que considera o lazer enquanto atitude, intencionalidade, as pessoas o significam a partir de suas experiências vividas, e como cada sujeito é único uma mesma experiências pode ocasionar diferentes significações em cada pessoa.

Para Silva (2010, p. 25):

os sujeitos possuem uma consciência e, é por meio dessa que tomam suas decisões. Escolhas essas que ocorrem diante de uma multiplicidade de possibilidades que se apresentam em seu existir, sempre baseado naquilo que ele/a deseja ter e naquilo que anseia ser, ou seja, sempre com uma intencionalidade.

Na asserção a seguir, Guilherme evidência o entendimento do lazer como intencionalidade, a partir da significação que atribui a 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).

Também houve significações do lazer como diversão e brincadeira, apontadas pelos colaboradores a seguir, os quais expressam essa compreensão associada à existência de desprendimento e independência para a fruição do lazer. Observa-se, ainda, a presença da interação com outras pessoas, onde o lazer 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).

O mesmo é possível observar no discurso de Luiz, também com referências às relações sociais:

“(...) Mas lazer, o lazer meu era, na época era isso, era estar junto, desenvolver alguma atividade bem espontânea, vamos sair, vamos fazer um piquenique” (Luiz, A-8).

A oportunidade de estar com as pessoas e com o mundo na prática social pode favorecer o pensar e refletir de todas as pessoas envolvidas, sobre as diversas situações presentes nessas relações. Estar com as pessoas não é garantia de que se proponha e execute transformações na sociedade, que superem as barreiras arquitetônicas e atitudinais encontradas pelas pessoas com deficiências no lazer e em outras práticas sociais.

A prática social lazer pode trazer à tona as possibilidades de se dialogar sobre as situações de exclusão, de preconceitos, de falta de acessibilidade, inclusive indicando caminhos para superá-las, impulsionando pessoas com e sem deficiências para a busca de garantias de seus direitos. Da mesma forma, o lazer também pode se revelar como um espaço/tempo que evidencia as potencialidades e as maneiras de ser e estar no mundo das pessoas com deficiências.

Nesse sentido, compreendo que as falas dos colaboradores apontam para o lazer como uma práxis humana onde o convívio e os processos educativos, gerados por este, possibilitam que as pessoas eduquem e se eduquem para as relações com as diversidades, ou seja, para o reconhecimento de suas diferentes formas de ser e estar no mundo.

Para Costa (2009, p.106) “Por meio do convívio é possível identificar as diferenças que aparecem nas percepções de tempo e de espaço, nas percepções de mundo e dos modos de nele viver, conviver, construir, reconstruir”.

Atividades como viajar, passear, brincar, podem ser entendidas como lazer e em associação à existência de uma vida social, nos dois trechos de discursos, que seguem:

“[...] Mas o lazer meu se resumia nisso, saía com meus colegas, íamos dar uma volta, vamos visitar tal pessoa, (...) pegava minha bicicleta colocava no ônibus ia pra outra cidade pegava a bicicleta andava pela cidade, era uma coisa restrita, um pouco solitária.(...)É, e meu lazer era isso. Quando era adolescente brincava de carrinho de rolimã, isso com os meus colegas, às vezes eu jogava uma bola, vôlei, ainda podia jogar, brincávamos, estendíamos uma rede assim, era, tela de arame, né? Brincávamos, tinha uma bola pra isso, eu tinha uma vida social bacana” (Luiz, A-10).

“[...] eu fiquei assim um pouco, um tanto quanto solitário e com poucos amigos. Até 2000 eu não tinha quase muito, lazer no sentido de que, o que me divertia muito,

o que eu gostava de fazer, o meu lazer era viajar” (Luiz, A-3).

Quando na fala dos colaboradores observo que citam as suas vivências de lazer enquanto atividades e em concordância com o conceito de lazer associado à intencionalidade, adotado neste trabalho, ressalto que fazer escolhas pelas atividades, tempo e espaços de lazer, inclusive sair, passear e estar com as pessoas, requer que as pessoas tenham opções para fazê-las.

As opções necessárias para a escolha das vivências do lazer devem apresentar-se como possibilidades para as pessoas com e sem deficiências, e portanto oferecerem oportunidade de fruição. Esta observação está ligada ao rompimento de possíveis barreiras arquitetônicas e atitudinais que possam impedir a acessibilidade, estímulos ou apoio para tal fruição, tema que será abordado em uma categoria específica, adiante.

Na cidade de São Carlos existem alguns programas de atividades motoras dirigidos para pessoas com deficiências como o Projeto de Atividades Físicas Adaptadas¹⁹, desenvolvido pelo Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar, desde 2006, que busca oferecer a oportunidade de participação, em diversificadas atividades físicas, esportivas e de lazer, para diferentes grupos etários, dando subsídios para a ampliação das possibilidades de escolha destas pessoas para a fruição do lazer.

Os clubes sócio-recreativos da cidade apresentam razoáveis estruturas de acessibilidade, com exceção do São Carlos Clube e do SESC que apresentam excelentes condições de acesso aos seus espaços e demonstram grande preocupação em atender de maneira adequada as pessoas com deficiência em suas atividades. Em alguns clubes é possível notar que a presença das pessoas com deficiência vai gerando as demandas e orientando as pessoas para as reais necessidades de adaptações, sejam arquitetônicas ou atitudinais. Desta forma, junto com as pessoas com deficiências, a administração dos clubes vai realizando transformações no espaço, assim como professoras, professores, monitoras e monitores vão buscando estratégias para suas aulas e orientações.

No âmbito da administração pública, no entanto, as ações para viabilizar o acesso ao lazer ainda são muito escassas. Os projetos relacionados ao lazer que visam atender o público com algum tipo de deficiência inexistem no município, embora sejam reconhecidas as demandas para sua implantação e apontadas diretrizes para seu fomento nas cartas

¹⁹ Citado anteriormente no item 5.2 intitulado Um pouco sobre a cidade de São Carlos e o lazer.

municipais de esportes e lazer, formuladas nas I e II Conferências Municipais de Esportes e Lazer de São Carlos (SÃO CARLOS, 2005; SÃO CARLOS, 2008).

Guilherme aponta também para a possibilidade de aprender em suas vivências de lazer que, ainda que as pessoas enfrentem alguma adversidade, no caso, referindo-se às condições de deficiências, elas podem significar o lazer como divertimento, pois são pessoas como quaisquer outras.

“[...] E, aprender, cara, a gente sempre aprende com outras pessoas também, que estão em situações piores que a gente, né? E se divertem mesmo assim, com algumas coisas simples, né? como por exemplo uma criança mesmo, que ela se diverte com qualquer coisa, ali, é um lazer, né?” (Guilherme, A-7).

Embora nesta análise eu destaque a relação entre diversão e lazer, percebo que na referida asserção existe também uma referência, que nesta análise eu considere implícita, à capacidade de fruição do lazer pelas pessoas com deficiências, quando Guilherme refere que pessoas em “situações piores que a gente (...) se divertem mesmo assim”. Outras asserções sobre isso geraram a categoria B que será exposta adiante.

Nas próximas asserções, os colaboradores descrevem a vivência do lazer como capaz de proporcionar, além do divertimento, a sensação ou busca pela sensação de descanso, apresentando também uma visão funcionalista do lazer. Ou ainda, como uma vivência realizada em oposição ao tempo de trabalho, como refere Guilherme:

“Ah, o lazer acho que é tudo, né? É, a gente, tem hora que a gente precisa de um lazer, de um descanso ali né, de tanto trabalho, tanto treino” (Guilherme, A-1).

“Todo dia da criança assim, eu acho que a gente assim que já cresceu, que sabe o significado do trabalho, trabalho árduo, né? Todo dia. Então as vezes a gente tem que voltar ser criança um pouquinho, se divertir com tudo, porque também fazer tudo de uma maneira assim obrigatória como por exemplo trabalhar, as vezes chega a ficar cansativo a gente acaba cansando disso então pra não acabar se desgastando a gente tem que realmente se divertir(...)” (Guilherme, A-8).

E converge para essa significação, o colaborador Valdecir na seguinte asserção:

“Trabalhar é bom? É. Mas o lazer é melhor, né? Então o meu lado de lazer eu vejo desse jeito, é muito bom demais. E você tem que aproveitar o máximo, né? De lazer, porque eu acho que minha opinião de vista o único de bom que tem na vida é o lazer, não tem nada melhor que o lazer, então é, eu vejo esse lado bom do lazer” (Valdecir, A-4).

Adiante, as asserções recolhidas dos discursos, demonstram as significações que atribuem grande valor e uma percepção positiva da prática social do lazer, adjetivada por expressões como: “uma maravilha”, “muito importante” ou ainda “é tudo”.

As atividades elencadas por eles compreendem a pesca, o esporte, a atividade física, a música, em uma compreensão de lazer como algo que proporcione uma sensação de bem estar. Em alguns trechos, é possível perceber que a vivência do lazer é também associada à busca de saúde, como destacado adiante:

“[...] um outro lazer que eu tenho é pescar, né? A pescaria que eu adoro pescar, um outro hobbie meu que, eu não deixo pra traz por nada, né? Natação, né? Que é muito bom, além de lazer é bom pra atividade física pra gente, né?” (Valdecir, A-5).

Nicolau elenca a música e o esporte como sua opção de lazer:

“[...] sempre gostei de, de, desde menininho, esporte, música, a música é outro lazer. (...) mas eu podia ser um pianista. Mas o que que é um outro lazer meu? É a música, e adoro música. Então, o esporte e a música é, são, agora o lazer, resumindo, o lazer é tudo” (Nicolau, A-3).

Valdecir também relaciona o lazer ao tempo de estar com a família, brincando com ela ou praticando um esporte, como expõe:

“O significado do lazer pra mim em minha experiência de vida é assim, como poderíamos dizer? É uma maravilha, né? Em primeiro lugar o lazer com a família, né? Você pode, cê tem um tempo pra sua família, pra suas filhas pra poder vim no clube pra poder brincar com suas filha brincar com sua mulher e fazer o esporte, né?” (Valdecir, A- 1).

Nas seguintes asserções Nicolau expressa a importância que atribui ao lazer para as pessoas com deficiências físicas:

“A pessoa com deficiência física, se não tem um lazer, que esse lazer se torne uma atividade, que vá fazer bem pra ele, a, tá perdida, né? Num vai, entendeu o que eu quer dizer, bem?” (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).

No trecho a seguir, o colaborador expõe a significação que atribui ao lazer como atividade prazerosa, a se realizar no convívio social:

“[...] então eu preciso, eu procuro, procuro, eu procuro viver intensamente o agora, os momentos que eu estou passando por exemplo numa piscina, com as colegas, com os colegas, colegas, os meus amigos, as minhas amigas, a gente passa horas agradáveis. Pra curtir o lazer, pra me sentir bem, é isso” (Nicolau, A-9).

Os três trechos do discurso de Luiz, destacados a seguir, convergem para a compreensão do lazer como atividade prazerosa, capaz de proporcionar satisfação e desenvolvimento:

“Pode ser isso, então, pra mim, lazer é algo que me faz bem, que eu fique à vontade, nada forçado é, dirigido sim, mas que eu compreenda o limite, porque passar dali já complica, eu não consigo deslanchar com facilidade como algumas pessoas, então eu tenho que fazer algo bem descontraidamente, pra que eu possa desenvolver” (Luiz, A-16).

“Então o lazer pra mim é isso, é um prazer muito grande, naquilo que eu faço. Posso por exemplo estar lendo um livro, isto é um lazer, eu adoro ler. Pegar o meu carro e sair, parar num lugar e ficar tranquilo, é um lazer pra mim” (Luiz, A-17).

“Estudar mesmo, na UFSCar, fazer um curso, mesmo como aluno especial, pra mim é um lazer, espairecer a minha cabeça. Então, é, diversificou Cláudia, pra mim o lazer é isso é me sentir bem” (Luiz, A-19).

Além de elencar alguns esportes, enquanto diversão, como atividades de lazer, Ailton expressa no trecho a seguir, a associação de suas experiências em vivências no lazer à oportunidade de sair para passear:

“[...] o lazer pra mim é muito bom porque é uma forma de, de, de eu ter um lazer, né? Tipo sair, passear, eu gosto muito de ir numa praia (risos), já fui bastante, né? E tanto praticar esporte, natação que eu gosto também, futsal” (Ailton, A-1).

“[...] eu gosto muito de futebol, assim de brincar, né? Competir até que eu não curto mas lado de lazer é gostoso, sair pra jogar futebol, passear, né? Eu acho legal” (Ailton, A-3).

Ao explicitarem o entendimento do lazer como uma vivência boa e importante, 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:

“[...] 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 nas asserções a seguir, correspondem à momentos em que se ensina e se aprende algo em diferentes circunstâncias, tais como: nas atividades 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.

A seguir, Guilherme expressa sua compreensão de lazer, também como uma oportunidade de estar com as pessoas, e ainda o entendimento da convivência como uma forma e conhecer as pessoas.

“[...] 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, como mostra no seguinte trecho de seu discurso:

“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 o 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 teoria freireana é possível compreender o termo humanizar como um processo de reconhecimento da condição humana relacionada aos valores e ao respeito que uma determinada sociedade atribui a essa, com disposição para o estabelecimento de situações de equidade. Para Freire (1992, p. 74) o humanismo “[...] que vendo os homens no mundo, no tempo, “mergulhados” na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram 'coisificados', ou quase 'coisificados'.

Ao que tange a educação, esta compreensão de humanismo propõe o entendimento do ser humano como ser pensante, capaz de se desenvolver e de promover a transformação da realidade, e em diferentes estruturas sociais possa se constituir como sujeito de sua própria história. Desta forma, as pessoas falam por si mesmas, a partir de suas

experiências ao mundo que são diferentes para cada ser humano.

Novamente, Valdecir destaca o lazer associado à convivência familiar, nesta feita, destacando a influência da prática social na qualidade da relação com a família:

“É totalmente diferente, uma pessoa que tem lazer, e uma pessoa que não tem lazer, isso influencia muito com a família, porque você tendo lazer, você e a família, você chega em casa é outro ambiente dentro de casa, porque você teve seu lazer junto com sua família, você num chega estressado, você não, você tá mais de bem com a vida, mais de bem com a mulher, com as filhas e com os colegas, né? Então eu acho que o lazer ensina muito nesse lado também, com a família e com os colegas” (Valdecir, A-7).

Luiz relaciona sua vivência em lazer às experiências de reconhecimento de suas limitações e possibilidades ao se relacionar com outras pessoas. No trecho a seguir, refere ainda sobre as sensações que tais experiências despertavam nele e sobre a sua percepção acerca das atitudes dos colegas em relação a ele:

“Eu via os meus colegas jogando bola eu tinha raiva, porque eu não podia jogar, e eu os criticava, porque aquilo era uma perda de tempo, porque eu não jogava, não queria que eles jogassem, então era aquele mundo em torno de mim, a verdade era essa. Você entende? E, coitados, eles tinham que ter muita compreensão comigo, eu era muito novo, eu era uma pessoa bem tapada, e com muitos complexos. Aí, a coisa vai caindo, aquela casca grossa demora muito” (Luiz, A-9).

É a partir do conceito de humanização proposto por Freire, e apoiada nas reflexões suscitadas pelas falas dos colaboradores desta pesquisa, que reitero a importância de atentarmos para a participação ativa das pessoas com deficiências nos processos educativos que dizem respeito a educar e se educar para as relações com a diversidade.

Para que esta participação se realize é necessária uma postura de disposição e respeito para escutar e compreender o outro, e da valorização dos saberes advindos daquilo que as pessoas experienciam ao mundo, em sua relação com o conhecimento e a vida humana. Esses, chamados por Larossa-Bondía (2002, p. 27) de saber da experiência, “[...] é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”. E desta forma:

Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LAROSSA-BONDÍA, 2002, p.27).

Na asserção a seguir, Luiz fala da oportunidade de aprender e ensinar, na sua vivência em lazer, no sentido de realização de 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 muita coisinhas boas, né?” (Luiz, A-17).

O trecho do discurso adiante converge para referências sobre a valorização do diálogo para que os processos educativos se estabeleçam nas vivências de lazer, visando o desenvolvimento das pessoas. Nele, Luiz aponta para a oportunidade de desenvolvimento de todas as pessoas envolvidas na prática social:

“[...] o estagiário, com toda a sua experiência acadêmica, que isso é inegável, é muito importante, e é muito importante, e tá em contato com outra pessoa ali, que também tem uma experiência, pra ele se dar bem, e acho, como aquele indivíduo ele não é mais uma criancinha mas ele tem uma formação e ele tá, tem cabeça também, né?” (Luiz, A-18).

Na mesma unidade de significado, separada aqui apenas para melhor visualização do que destaco, Luiz aponta para a existência de pessoas que não estão abertas ao diálogo e para a necessidade de se ouvir as pessoas para que o processo educativo ocorra de maneira bilateral:

“Tem gente que num dá pra você conversar, mas ele é acessível, então você fala: como é que você pode, dentro dessa alternativa aqui, vamos trabalhar aqui. Agora o cara fala, dentro disso aqui eu posso oferecer isso aqui pra poder conciliar, olha, o útil ao

agradável. Fazer desse jeito não dá agora. Eu tô sentindo uma dificuldade tremenda. Vamo tentar fazer assim? E eu consigo. Então é somando essas experiências, a pessoa passando e a outra passando, vai acho que vai juntando e vai crescendo e aí vai chegando a um consenso. Porque se for só unilateral, de um lado a pessoa pode até fazer, pode até conseguir, mas eu não sei, aos trancos e barrancos, né? (Luiz, A-18).

Neste trecho da entrevista de Luiz, a sua observação sobre as a existência de algumas pessoas com as quais não é possível trocar experiências me encaminhou para a reflexão sobre a possível presença de posturas, nos diversas práticas sociais, que influenciadas por uma educação bancária impedem que os processos educativos aconteçam na perspectiva de uma educação libertadora.

Assim, comecei relembrar a minha práxis pedagógica junto aos grupos de pessoas com deficiências, questionando se por vezes eu teria adotado atitudes de indisposição para a escuta, para o diálogo, colocando-me em uma posição de única detentora do conteúdo a ser trabalhado e das técnicas e estratégias para tal. Ainda que já conhecesse o referencial teórico freireano, que expõe os conceitos de educação libertadora e bancária, percebo que esses questionamentos foram suscitados em mim com maior significação, no contato com a fala do colaboradores e suas percepções sobre o que se aprende e o que se ensina em suas práticas sociais.

A seguir, Ailton refere sobre a troca de experiências para o estabelecimento de processos educativos entre educadoras ou educadores e educandas ou educandos:

“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 agente vai aprendendo e a gente vai passando pra vocês” (Ailton, A-7).

Para Nicolau, a fruição do lazer possibilita, também, ensinar sobre suas experiências aos seus familiares:

“Agora a outra parte, musical, a gente procura é, tem gente que não gosta de algum estilo de música que eu gosto, então, eu procuro, a gente procura sempre daquilo que a gente sabe um pouco, ensinar. Em todo, por exemplo, atividade física, em casa com os meus filhos, minha esposa, (...) Então, enfim, dar os recados certos, nas horas certas, né? Não sei se é isso mais ou menos que cê...(risos)” (Nicolau, A11).

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 essa vivência a possibilidade de superação de algum trauma que a situação de deficiência possa suscitar, como é possível observar nos trechos:

“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 de...” (Nicolau, A-6).

Ailton expõe a importância de sua vivência de lazer para perceber seu corpo em relação ao espaço e aos 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, o trecho a seguir, faz referência à autonomia para sua prática de lazer, como observado em grifos meus:

“ [...] 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).

Já, Valdomiro, na asserção destacada a seguir, relacionando sua vivência de lazer às práticas esportivas, sugere a possibilidade de desenvolvimento e aquisição de saúde nestas práticas e relaciona o lazer à possibilidade de sair de casa:

“Ah, pra mim o lazer é, o esporte é bom porque tem deficiente que não sai de casa, né? E o esporte é bom que a gente sai de casa, vai fazer um esporte, é bom pra saúde, né? E é muito bom pros deficiente, né?” (Valdomiro, A-1).

Valdomiro aponta ainda para a possibilidade de ensinar, em uma dimensão procedimental, o que já sabe sobre a prática esportiva a outras pessoas com deficiência visual:

“Assim ensinar pra outro deficiente, você fala? Ah então, eu posso passá pra ele o que que a gente faz, que a gente treina, né?” (Valdomiro, A-4).

Ainda em referencia à dimensão procedimental dos conteúdos, elencados por ele como suas opções de lazer, Valdomiro fala sobre a oportunidade de reconhecimento de suas aptidões e preferências:

“Ah, eu aprendi muito aí no esporte, né? Na natação, na corrida, no goalball, no futsal também, e a gente tá aprendendo muito assim. Tô jogando futsal, goalball e a corrida e a natação. Só que meu forte é a corrida, né? Natação eu não sou muito, mais na corrida, no goalball e no futsal” (Valdomiro, A-8).

B) Somos capazes de fruir o lazer

Esta categoria foi gerada por unidades de significados encontradas em quase 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 à 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 a pensamentos e atitudes preconceituosas que possam ser direcionadas à prática social lazer das pessoas com deficiências.

Dessa forma, Guilherme observa o que percebe no contato com outras pessoas em relação a vivência do lazer dele:

“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 bera 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 das deficiências como monstruosidades, dignas de enclausuramento, que ampararam as práticas de segregação institucionalizada das pessoas com deficiências que perduraram até a década de 1960 quando o movimento de integração começa a combater tais práticas (MENDES, 2006).

“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).

Contrapondo tal visão, o lazer aparece como uma oportunidade de desconstruir imagens que historicamente foram construídas em torno das deficiências, possibilitada pela

visibilidade da fruição do lazer.

Nesse sentido, por diversas vezes em minha atuação profissional junto às pessoas com deficiências, nos mais diversos espaços (academias, clubes, escolas) me deparei com exclamações de surpresa proferidas por algumas pessoas quando as viam nas aulas de natação ou passeios e piqueniques que realizávamos.

Para Amaral e Coelho (2002), é como se o mundo construído a partir de códigos da sociedade em sistemas de representação, procurando organizá-lo e classificá-lo impusesse às pessoas com deficiências condições diferentes da concepção de corpo proposta por Merleau-Ponty quando do entendimento de corpo como “a unidade máxima de representação do ser humano”, portanto, de sua cultura e sua vida:

O corpo deficiente nega, sob vários aspectos, a própria cultura em que se insere. Mas este corpo deficiente existe e é concebido pelos não-deficientes como um instrumento inadequado para a mediação plena da vida, sendo portanto incapaz de perceber seu sentido total. Torna-se, assim, suspeito de ser um portador de comportamento capaz de surpreender. É quase como se o corpo deficiente não apreendesse o mundo (ou o apreendesse de modo diferente, o que o impediria de compartilhar códigos de comunicação com os não-deficientes) e suas explicitações fossem resultado de uma percepção distorcida (AMARAL; COELHO, 2002).

Quando Guilherme refere que muitas pessoas se surpreendem com a atitude de estarem fazendo algo, lembro de várias situações onde as pessoas verbalizavam a mim e às pessoas com deficiências que as mesmas eram exemplos de alegria, de disposição, de vida. No entanto, estas manifestações de surpresa devem-se às poucas experiências de convívio com as pessoas com deficiências que de maneira geral temos em nossa sociedade, nosso dia-a-dia. Em uma abordagem freireana é possível dizer que as relações humanas pressupõem aprendizagens, ou seja, em todos os momentos de encontros entre as pessoas estamos aprendendo e ensinando alguma coisa. No caso do convívio com as pessoas com deficiências em diferentes práticas sociais, podemos nos educar para as relações com as diversas formas de ser e estar no mundo, reconhecendo que nelas existem tantas possibilidades quanto existem diversidades.

Outras asserções encontradas referem que a exposição do corpo com algum tipo de deficiência não deve ser impedimento para a fruição do lazer. Nos dois trechos a seguir, Valdecir mostra-se livre do sentimento de vergonha, e aponta para o desembaraço na exposição do corpo com deficiência na vivência do lazer dele.

“Isso é bom pra gente, fora o, porque eu acho que não é porque a gente é deficiente que você não vai ter um lazer, né?” (Valdecir, B-2).

“Mesmo você sendo deficiente você tem que ter seu lazer, você não tem que ter vergonha de nada, porque às vezes muitos não têm um lazer pela vergonha de ser deficiente, de mostrar suas perna que é fina, que você não tem musculação nas perna, 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).

Quanto à exposição da deficiência, Nicolau afirma não ter dificuldade, 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 a 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, C-7).

Compreendo a partir dessa fala que as relações com a família e com a sociedade de modo geral, podem constituir inúmeras práticas sociais, onde as interações realizadas também fazem parte do processo de educar e se educar para as relações com a diversidade.

É possível observar ainda que as relações com outras pessoas e com o mundo também fazem parte da constituição das identidades dos sujeitos. Para Goffman (1998), o desempenho dos papéis sociais tem a ver com o modo como cada indivíduo concebe a sua imagem e a pretende manter, onde as identidades são múltiplas, flutuantes e situacionais em decorrência de sua existência não ser essencialista, mas ligada às relações com o ambiente e com o outro.

A seguir, apresento um dos discursos divergentes do entendimento do

fenômeno tanto em relação aos outros, quanto em relação ao seu próprio, quando o colaborador da pesquisa explicita que, em um dado momento de sua vida, privou-se de vivenciar situações de lazer pela vergonha e por complexos, mostrando-se por isso incapaz para sua fruição:

“Minha vida, vamos dizer assim, até essa época aí 2000, 2000 e pouco, era mais assim, voltada para o ensino, a parte mais como é que eu digo? Mais, é, escola, ensino, é, leitura, quase atividade física não tinha, andava muito de bicicleta, de repente eu saía com meu amigo pra dar uma volta, a gente ia aqui, ali, mas era coisa mais restrita, né? Não tinha uma vida social normal, como: - Ô, vamos sair? Vamos dar uma volta? Vamos namorar? Vamos. Nada disso. Eu tinha uma vida totalmente minha, restrita devido ao meu problema físico, tá?” (Luiz, B-5d).

Da mesma forma, sentia-se impedido de praticar natação, uma de suas opções atuais de lazer:

“É, natação nem pensar, era uma coisa que era inviável pra mim, até teve uma época que eu fazia isso mas continuava sendo solitário, entende? Tudo por conta do complexo e da vergonha.” (Luiz, B-6d).

De acordo com este colaborador, os sentimentos que o impediram de fruir o lazer durante muitos anos foram superados, e atualmente não interferem em sua prática de lazer.

“Hoje eu num tenho isso, eu vou à piscina, até porque minha esposa está comigo, não tenho mais essa vergonha, coisas pequenas mas que ficam monstruosas na cabeça da gente, e as pessoas não notam isso, mas a gente nota e coloca na cabeça dos outros o que a gente quer, o que os outros não estão pensando a gente coloca, então a gente cria uma fantasia, um mundo que não existe, isso é ridículo. Aí várias coisas foram quebrando, ou vários paradigmas, né?” (Luiz- B-7).

Luiz ainda afirma suas possibilidades de fruição do lazer, na asserção a seguir,

apontando para a existência de diversas opções que pode realizar:

“E eu vejo que hoje eu posso diversificar o meu lazer, eu posso, por exemplo, eu posso fazer, que nem eu fiz parte uma época do esporte, halterof, como é que é? Eu me confundo muito pra falar essa palavra, como é que é levantar peso? Como é que chama?” (Luiz, B-13).

No mesmo sentido, a asserção a seguir converge para afirmação da capacidade de fruir o lazer, elencando algumas dessas diversas opções:

“Ou mesmo pegar a minha cadeira de rodas e ir ao shopping, pegar a minha cadeira e circular pelo shopping e eu faço isso sozinho, coloco a cadeira no meu carro, tiro a cadeira sem o auxílio das pessoas. É um lazer. É, ficar na internet trabalhando ou conversando com as pessoas é um lazer, eu posso fazer isso, e a internet, embora eu não goste do computador, é um instrumento fora do comum. Puxa, ele abre as portas pra muitas coisas hoje, é um outro universo, é um loucura. Assistir a um filme, é um lazer. Fazer um filme, gravar uma pessoa, fazer um filme, digo gravar, depois passar no computador, editar, eu fazer edição, é um lazer, que eu faço. Entende? Então, diversificou muito, não é só aquilo, mas eu encontrei, né? O que antes eu achava que era só restrito àquilo. Eu descobri, como estou aposentado né? então eu descobri que eu posso fazer muita coisa e me sentir bem” (Luiz, B-18).

Ao ser inquerido sobre o que ensina em sua vivência de lazer, Nicolau afirma pontualmente da possibilidade de ensinar que as pessoas com deficiência são capazes de fruir o lazer:

“Bom, aí é, depende em que sentido, em que campo, por exemplo 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. É um ensino” (Nicolau, B-10).

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

Algo comum à 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. Esses incentivos configuram-se nos seus discursos tanto em estímulos de profissionais e colegas, quanto em condições de acessibilidade para suas experiências em lazer.

Nesta categoria, compreendo *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 dessa prática.

Observa-se uma divergência no discurso do Luiz, quando aponta para ausência destes 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).

Ressalto neste trecho do discurso de Luiz que, embora reconheça que as propostas na área de Educação Física e Esportes Adaptados representem mudanças positivas para a acessibilidade e estímulos às práticas sociais de pessoas com deficiências, tal como lazer, não são suficientes para garantir-lhes a participação.

Quando Luiz refere, a partir de suas experiências como cadeirante, que a cidade não propicia o acesso ao lazer, é possível refletir sobre as diversas condições presentes no meio urbano que possam impedir a fruição o lazer, que implicam sobretudo na implementação de políticas públicas.

No mesmo sentido, Luiz aponta para a presença de complexos e vergonha como inibidor de sua fruição do lazer, aliada à ausência de estímulos para tal:

“Sair, é, num jogava bola porque não tinha como, não nadava por causa dos complexos e vergonhas, num tinha alguém que me incentivava a isso, então eu tive de armar, me armar, né? Para poder sobreviver e passar por todas estas etapas, e ainda bem que houve pessoas que me ajudaram, mas a influência não era muito grande, né?” (Luiz, C-4d).

Na asserção a seguir, a ausência de estímulos para a prática social é associada à carência de trabalhos específicos para pessoas com deficiências em uma determinada época da vida de Luiz:

“[...] mas depois de um tempo foi ficou mais restrito, eu comecei me distanciar disso, e eu comecei sentir falta, mas eu não tinha ímpeto, eu não tinha estímulo, eu não tinha espaço. Porque não tinha um trabalho voltado para o deficiente então complicava, as pessoas não têm culpa, é difícil falar, culpar a sociedade. Não. Mentalidade. É o tempo” (Luiz, C-11d).

Nos trechos dos discursos que seguem, essa associação a trabalhos específicos para pessoas com deficiências é identificada como condição de estímulo e apoio para a fruição de lazer, e é encontrada nas suas experiências. Luiz destaca também sua percepção sobre as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade em prol da promoção de acessibilidade para as pessoas com deficiências:

“[...] 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 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, o autor se refere ao Projeto de Atividades Físicas Adaptadas²⁰, onde atuei como uma das educadoras nas aulas de natação.

Nesse trabalho, foi possível observar que também outras pessoas com deficiências que participavam das aulas, assim como Luiz, obtiveram subsídios para a prática autônoma da natação em diferentes ambientes. Luiz, que atualmente não frequenta mais o referido projeto, continua praticando a natação com seus familiares e visita frequentemente o clube para tal.

A seguir, o colaborador faz referência aos esportes adaptados como possibilidade das pessoas com deficiências diversificarem sua prática social lazer atualmente:

“Mas eu vi que posso me dispor assim pra esse tipo de coisa que antes era complicado e se tornou 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).

Nicolau relembra em sua fala, com gratidão, pessoas que favoreceram seu contato com a natação, que considera hoje uma de suas atividades relacionadas à vivência do lazer.

Ressalto que tanto no momento da entrevista, quanto no momento em que voltamos a nos encontrar para que eu pudesse expor e discutir a análise dos dados com o colaborador, Nicolau manifestou seu interesse em que os nomes das pessoas que contribuíram para sua aprendizagem em natação fossem expostos na pesquisa.

“(…) eu vim pra São Carlos, já fui na piscina municipal lá embaixo, que agora eu não sei o que vão fazer lá. Lá eu comecei a nadar, fiz exame médico e tal, tinha, e cheguei lá, tirei o aparelho pá pá tchibum n’água, e foram, tiveram que me buscar (risos). E juntamente, pessoas que eu vou falar, que merecem todo o meu respeito, pessoas que já

²⁰ Este projeto é citado anteriormente no capítulo 5.

foram, o Professor Célio Barbosa, que fazia massagem na minha perna e me orientava na natação e o, o, o Mileno Tonice, que é de São Carlos e hoje tá em Brasília, também me acompanhava, e assim eu fui aprendendo nadar” (Nicolau, C-2).

No trecho a seguir, Ailton indica que a acessibilidade está relacionada também às políticas públicas geradoras de ações que possibilitem 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 Lineu²¹, 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 deficiente, 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).

Em outro momento, Ailton faz referências a um recurso de acessibilidade às experiências audiovisuais e cênicas como o cinema, chamado audiodescrição²², 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 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 a vivências de lazer, o mesmo colaborador relembra a falta de apoio e estímulos para a sua

²¹ O colaborador refere-se ao Sr. Lineu Navarro, que é vereador na Câmara Municipal de São Carlos/SP.

²² Embora ainda muito recente no Brasil, a audiodescrição já é uma realidade em países como Alemanha, Reino Unido, Espanha e Uruguai. Para mais informações sugiro o sítio eletrônico <www.audiodescricao.com.br>.

participação e de seus irmãos nas aulas de Educação Física:

“Legal viu, isso é muito bom, o esporte, porque eu, Cláudia, nós, é, eu que, como assim 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, sua marginalização nas aulas de Educação Física é lembrada em sua fala como uma experiência ruim, de negação das oportunidades que eram dadas aos demais alunos e alunas.

Nesta situação, observo que professoras e professores nos ambientes escolares também estão participando da construção de processos educativos para as relações com a diversidade. Porém, ocorrem de forma negativa, uma vez que tais posturas corroboram com a manutenção de ideias mal formadas a respeito das capacidades de realização das pessoas com deficiências, reforçando preconceitos.

Ailton aponta ainda para algumas mudanças nessa situação que percebe nos dias atuais:

“Poxa, hoje graças a Deus com o esporte adaptado tá mudando um pouco, né? Porque os deficiente 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).

Da mesma forma que Ailton, Valdomiro aponta para mudanças no oferecimento de oportunidades em práticas esportivas, associando-as a sua vivência em lazer:

“Que nem em São Carlos não tinha nos tempos passado, não tinha, agora que entrou o prefeito aí, é, começou a ter as competição e a gente pode tá participando, faz quatro anos que eu já tô participando aí, conseguindo medalha, com muito trabalho. Trabalho forte, e o professor Tião, e a turminha da nossa equipe também tá pegando medalha, né? E tamo na luta.” (Valdomiro, C-2).

Quando questionado sobre o que pode ensinar no contexto do lazer, refere que pode estimular outras pessoas com deficiências a procurar uma atividade esportiva, como ele faz:

“Se tiver um assim, que tá dentro de casa, a gente conversa, fala pra ele procurar um esporte que é bom pra saúde, pra ele sair de casa também” (Valdomiro, C-5).

Valdomiro aponta ainda, na asserção a seguir, para uma das situações que pode fazer com que a pessoa com deficiência fique apenas dentro de casa que é a proteção da família:

“(…) que tem deficiente que não sai, fica só dentro de casa, né? Muitos as mãe prende, tem medo que eles sai, né? Isso é ruim pro deficiente.” (Valdomiro, C-6d).

Considerações

*O seu olhar lá fora
 O seu olhar no céu
 O seu olhar demora
 O seu olhar no meu*

*O seu olhar, seu olhar melhora
 Melhora o meu*

*Onde a brasa mora
 E devora o breu
 Como a chuva molha
 O que se escondeu*

*O seu olhar, seu olhar melhora
 Melhora o meu*

*O seu olhar agora
 O seu olhar nasceu
 O seu olhar me olha
 O seu olhar é seu*

*O seu olhar, seu olhar melhora
 Melhora o meu*

O seu olhar - Arnaldo Antunes/Paulo Tatit
(ANTUNES, A; TATIT, P., 1995)

Neste trabalho busquei o referencial teórico que se apoia na ética da existência do outro, em respeito às diversidades, assim como às formas de se perceber ao mundo. O referencial fenomenológico utilizado propõe assim como Freire (2001, p.20) que “estar no mundo implica, necessariamente, estar com o mundo e com os outros”.

Considero que, entre os processos educativos consolidados nas vivências de lazer das pessoas entrevistadas nesta pesquisa, desvelaram-se alguns que se referem à prática social como oportunidade de ensinar as pessoas sobre seus modos de estar no mundo e sobre a afirmação de suas capacidades.

Entre estes processos educativos encontrados na análise dos dados, destaco 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 ao lazer, atribuindo compressões às deficiências, ainda permeadas por influências históricas da deficiência como “bicho-de-sete-cabeças”.

Ao lançar-se em sua prática de lazer, é com o corpo que 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 no mundo, portanto capaz de refletir sobre sua forma de estar sendo, é por sua realidade corporal que pode enviar seus recados, como faz Nicolau ao referir sobre o que ensina a partir de sua prática social lazer: “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).

Considero que os processos educativos observados na prática de lazer que possam combater pensamentos e atitudes preconceituosas são significativos, inclusive em sua singularidade, para se pensar o estabelecimento de políticas públicas que promovam acessibilidade, incentivo e apoio para a fruição do lazer de pessoas com deficiências, ainda que diante de uma história de negação de oportunidades em nossa sociedade.

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais. (...) Sua história, em função de suas mesmas criações vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais (FREIRE, 1997, p.52).

Os discursos dos colaboradores enfatizaram também suas possibilidades e interesses na fruição do lazer, assim como apontaram algumas condições de acessibilidade necessárias para sua realização. Nesse sentido, considero a necessidade de se pensar, dialogar e estabelecer políticas públicas, ainda muito precárias, que efetivem acessibilidade, incentivo e apoio de tal fruição pelas 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 à prática de lazer por cada grupo de pessoas. Da mesma forma, há que pensar junto com as pessoas nos espaços geográficos em que são construídos tais equipamentos e suas condições de acessibilidade.

Em acordo com Marcellino (2001), o lazer, ainda que apresente suas especificidades como políticas públicas não pode ser tratado de forma isolada de outras questões sociais, tais como condições de trabalho, acesso a educação, entre outras condições

que permitam a democratização do lazer.

Para Marcelino (1996), democratizar o lazer é também democratizar o espaço, e apontando para os espaços urbanos, indica a grande carência em equipamentos específicos de lazer que possam suprir as necessidades de fruição do lazer de todas as pessoas, principalmente nas periferias das cidades.

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. Pois, no caso das pessoas, que projetam e executam os projetos arquitetônicos nos mais diversos espaços urbanos, não terem uma deficiência, ainda que com as melhores intenções e informações, não estão no mundo com as mesmas experiências de quem as tem.

Nesse sentido, o engajamento das pessoas com deficiências é fundamental na formulação de políticas públicas que considerem os equipamentos de lazer, como é possível observar no discurso de Ailton (C-2), quando refere sobre a construção de uma quadra, que ocorrerá com verba do orçamento participativo do município, aprovada através da sua atuação. 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, lá na Santa Felícia, e ela vai ter a parte de, aquelas bandas pra nós também, (...) com uma verba do orçamento participativo que eu consegui aprovar (...) a maioria dos deficientes visuais, (...) é do 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 a 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 esta 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 para o diálogo. Assim, resalto a

importância do combate às práticas hierarquizadas de ensino, onde apenas a professora ou o professor detém o conhecimento, muitas vezes como conteúdo, e desvaloriza o saber da experiência de educandas e educandos.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 39).

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.

Considero, também, que esta prática social possa se apresentar a todas as pessoas como tempo/espço de reconhecimento e valorização de suas semelhanças e diferenças, limitações e potencialidades e, por conseguinte, promover uma vida cheia de sentido nas diversas práticas sociais, contribuindo para a construção da cidadania.

Entendendo a pesquisa fenomenológica como uma forma de compreensão do nosso viver, ao buscar o desvelamento de um mundo-vida, ou seja, da perspectiva experienciada pelos colaboradores ao mundo, especificamente nesse estudo em suas relações com a prática social lazer, desvelou-se para mim, ou em mim, o delineamento de um horizonte de militância acerca das relações sociais com as pessoas com deficiências que eu procurava há algum tempo.

A palavra militância é usada aqui no sentido de um significativo envolvimento na ação transformadora, de mudança social, baseada no trabalho de militância crítico libertador proposto por Freire. Na concepção freireana de educação popular, a tarefa da liderança revolucionária, de educadora e educador popular é de militância, é de problematizar a realidade, mediante o diálogo com educandas e educandos (OLIVEIRA, 2001). Para Freire e Shör (1986, p. 124) “os educadores libertadores não são missionários, não são técnicos, não são meros professores, têm de tornar-se cada vez mais militantes”.

Na minha experiência ao mundo como educadora-educanda, junto com as pessoas com deficiências, sempre busquei uma alternativa para o termo e o conceito de inclusão tal como ele se apresentava na literatura no âmbito da educação especial, que

considerasse que as pessoas com deficiências não estão excluídas, e para que fossem incluídas precisariam não só estarem excluídas, como também era necessário que fossem consultadas em seus anseios, desejos, e intencionalidades ao se dirigirem ao mundo, sobre se queriam ou onde queriam ser/estar incluídas.

Para tal, partimos então, do ponto que se aproxima de metodologias dialógicas para orientar os processos educativos que permeiam nossas vidas ao longo de nossas histórias. O horizonte de militância ao qual me refiro, refere-se especificamente à defesa da ideia de que é apenas partindo do que as pessoas com deficiências têm a nos dizer sobre suas experiências ao mundo que é possível superar situações de marginalização, permeadas pelo preconceito, desvalorização e subestimação de potencialidades, às quais algumas dessas pessoas vêm sendo expostas.

A essência dessa ideia de militância é a de uma práxis baseada na dialogicidade, que por sua natureza requer que as relações se estabeleçam horizontalmente, uns-com-os-outros, o que impede que ações, atitudes e estratégias para o processo da chamada inclusão das pessoas com deficiências, não ocorra em níveis verticais, como do professor para o aluno, do governo para o professor, de convenções internacionais para todos os setores sociais.

Antes, propõe que estratégias, técnicas, ou seja, qual for o formato das atitudes a serem tomadas para superar as situações de marginalização social, sejam redescobertas pelo diálogo, ou que essas relações sejam “re-aprendidas” pela busca dialógica, tal como propõe Ira Shör ao conversar com Paulo Freire, que se faça com um material oferecido em um curso por educadores libertadores, contrapondo-se à ideia da autoritária transmissão de um conhecimento especializado, como ocorre no sistema educacional vigente (FREIRE; SHÖR, 1986).

Desta forma, o processo de tornar algo acessível para uns, seja um bem material ou um serviço, seja um bem imaterial como a cultura, o conhecimento, a fruição do lazer, exige que não se realize pela mão de outros. O processo de superação de situações marginalizantes, há que ocorrer pelas mãos de todas as pessoas, porém com a protagonização daquelas que estão marginalizadas, oprimidas por palavras, posturas e atitudes, que se perpetuam ao longo da história, e não de maneira 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, ligada à ideia de que o grupo marginalizado é menos, pode menos, e sabe menos, enfim, tem menos condições de atuar efetivamente pela sua libertação.

Assim, para que este processo ocorra, há que se compreender que as pessoas não estão 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.

É nesse sentido que Oliveira e col. (2009) alertam para as circunstâncias em que no interior das práticas sociais podem ocorrer ações de grupos e comunidades em prol da transformação de realidades injustas, discriminatórias, ou opressivas, mas também podem gerar ações que promovam a manutenção de iniquidades, e fortaleçam a classificação das “pessoas em 'mais' e em 'menos' humanas, com mais e menos poder, muitas vezes sob aparência de generosidade que encobre o desejo de subjugar, negar a humanidade de cada pessoa”. Autoras e autor indicam para esta reflexão, as palavras de Freire (1987, p. 17) acerca de uma falsa generosidade implícitas em algumas ações:

[...] é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

Não se trata, no entanto, de propor a descoberta de uma fórmula mágica, ou de uma nova proposta que venha substituir a inclusão, como processo histórico, que como tal tem significativa contribuição para o estabelecimento desta e de outras discussões.

Considero, ainda, que a chave para que isso ocorra, então, não está na mão apenas de educadores especiais, com estratégias e sugestões de adaptações, recursos e salas especiais, mas na palavra que exprime a experiência da pessoa com deficiência ao mundo, tornando-se ela própria a educadora ou orientadora das ações e estratégias para sua participação.

Ao propor pensar a educação a partir da experiência, Larrosa-Bondía (2002, p. 19), como “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque”, e indica que a mesma requer gestos cada vez mais difíceis nos dias de hoje:

[...] parar para pensar, parar para olhar, *parar para escutar*, pensar mais devagar, *parar para sentir*, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e delicadeza, *abrir os olhos e os ouvidos*, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, *escutar os outros*, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (grifos meus).

Esta situação baseia-se então, sobretudo, em ouvir o que as pessoas com deficiências têm 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 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 esta compreensão, são 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-no-mundo exige estar em interdependência e solicitude com 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

AMARAL, D. M. **Pedagogia da terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo**. 238 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2010.

AMARAL, R.; COELHO, A. C. **Nem santos nem demônios: considerações sobre a imagem social e a auto-imagem das pessoas ditas 'deficientes'**. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/nem.php>> Acesso em: 27 set. 2007.

ANTUNES, A; TATIT, P. **Ninguém**. São Paulo: BMG, 1995.

ARROYO, M.; ARAÚJO-OLIVEIRA, S. Dispositivo de formación y subjetivación. El caso de jóvenes portadores de Síndrome de Down. In: YURÉN, T.; ROMERO, C. (Coord.). **La formación de los jóvenes em México: dentro e fora dos limites de la escuela**. México: Casa Juan Pablos, 2008. p. 219-243.

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

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. **Acessibilidade: comunicação na prestação de serviços**, 2008. Disponível em: <www.abnt.org.br/.../lista_de_publicacao>. Acesso em: 14 fev. 2010.

ASSOCIAÇÃO MUNDIAL DE RECREAÇÃO E LAZER - AMRL. 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.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Conferência da Guatemala**. Brasília, 2001.

BRASIL . Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências**. Brasília: CORDE/SICORDE, 2007.

BRUHNS, H. T. Explorando o lazer contemporâneo: entre a razão e a emoção. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n.2, p.93-104, 2004.

CAMPOS, S. E. A. et al. O lazer cotidiano do Jardim Gonzaga - São Carlos. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER - LAZER E TRABALHO: NOVOS SIGNIFICADOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 15., 2003, Santo André. **Anais...** Santo André: Instituição que produziu o evento, 2003.

CAMARGO, L. A. R.; SILVA, M. R. Os clubes sociais e recreativos e o processo civilizatório brasileiro: uma relação de hábitos e costumes. In: IX Simpósio internacional processo

civilizador, 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 68-75.

CABI, A. H. C.; MARCELLINO, N. C. Clubes social-recreativos de Araraquara e o lazer: a visão dos profissionais, diretores e associados. **Lacere**, Belo Horizonte, v.12, n.1, abr. 2009.

CARMO, A. A. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina**. 2. ed. Brasília: MEC/Departamento dos Desportos, 1994.

CARMO, C. S.; GONÇALVES JUNIOR, L. Prática educativa dos educadores do Projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, n . 148, Sep. 2010.

CHERFEM, C. O. **Mulheres marceneiras e autogestão na economia solidária: aspectos transformadores e obstáculos a serem transpostos na incubação em assentamento rural**. 2009. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2009.

COSTA, V. B.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MUNSTER, M. A. Convivendo com a inclusão social: práticas corporais lúdicas adaptadas e seus processos educativos. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA, 3., 2007, São Carlos. O lazer em uma perspectiva latino-americana. **Anais...** São Carlos: SPQMH; DEFMH/UFSCar, 2007. p. 219-231.

COSTA, V. B. **A prática social da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes: o estreito caminho em direção à inclusão**. 2009. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2009.

COMITÊ PARAOLÍMPICO BRASILEIRO - CPB. **Modalidades**. Disponível em: <<http://www.cpb.org.br/>>. Acesso em: 11 de mar. 2010.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1994.

DIAS JUNIOR, G. C. A experiência dos conselhos municipais. In: I Conferência Municipal de Esportes e Lazer de São Carlos. São Carlos. **Anais...** Jundiaí: Fontoura, 2005. p.18-21.

DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência**. São Paulo: Phorte, 2006.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

DUSSEL, E. Alguns princípios para uma ética ecológica material de libertação -relações entre a vida na terra e a humanidade. In: _____. **Por um mundo diferente: alternativas para o mercado global**. Petrópolis: Vozes, 2003. p.23-35.

_____. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2007. 671p.

_____. A pedagogia latino-americana (a Antropológica II). In: _____. **Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Loyola, Piracicaba:

UNIMEP ,(s/d). p. 153- 184.

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

FIORI, E. M. Educação libertadora. In: _____. **Texto escolhidos: v. 2: Educação e política**. Porto Alegre: L&PM, 1991. p.83-287

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

_____. **A sombra desta mangueira**. 6. ed. São Paulo: Olho d'água, 2001b.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FRANCO, M. Os PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. **23a Reunião anual da ANPED – GT de Educação Especial – Caxambú – SET**, 2000.

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, SP: Papyrus, 2006. 191p.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. p. 109-122.

GONÇALVES JUNIOR, L et al. Lazer e processos educativos no Jardim Gonzaga – São Carlos/SP. In: XVII Encontro nacional de recreação e lazer – ética e lazer na sociedade contemporânea, 2005, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UCDB, 2005. 1 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: _____. (Org.). **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização**. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008. p. 54-108.

GONÇALVES JUNIOR, L. **Lazer e novas relações de trabalho em tempos de globalização: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal**. 2003. Tese (Pós-Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais,

Universidade de Lisboa, Lisboa, 2003.

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

GOMES, C. L.; MELO, V. A. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. **Revista Movimento**, Porto Alegre, n. 19, 2003.

_____. Lazer urbano, contemporaneidade e educação das sensibilidades. **Itinerarium**, v.1, n.1, p.1-18, 2008. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/itinerarium/article/view/204/189>>. Acesso em: 11 mar. 2010.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Tabela: Estimativas das populações residentes, segundo os municípios**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_Projecoes_Populacao/Estimativas_2006/UF_Municipio.zip>. Acesso em: 05 fev. 2010.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LANNA JUNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAROSSA-BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEMOS, F. R. M. Lazer e urbanização: praças da cidade de São Carlos. In: GONÇALVES JUNIOR, L. (Org.). **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização**. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008. p. 109-140.

_____. **Compreensões de trabalhadores em transnacionais de São Carlos acerca da prática social lazer: processos educativos envolvidos**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2007.

LIMA, M. S. et al. Vivências em lazer no Jardim Gonzaga: um relato de experiência. SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal de São Carlos. Secretaria Municipal de Esportes e Lazer. Conselho Municipal de Esportes e Lazer. I Conferência Municipal de Esportes e Lazer de São Carlos. São Carlos. **Anais...** Jundiaí: Fontoura, 2005. 77p.

MACHADO, O. V. M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba, UNIMEP, 1994. p. 35 – 46.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006a.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006b.

_____. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2010.

MARANHÃO, F. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

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

_____. **Lazer e esporte: políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. (Org.). **Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte para atuação em políticas públicas**. . Campinas: Papyrus, 2003.

_____. **Lazer e educação**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. **Estudos do lazer: uma introdução**. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 1996. (REVER DATA NO TEXTO/2006)

MARTINS, J.; DICHTCHEKENIAN, M. F. S. F. B. **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MARTINS, J. A ontologia de Heidegger. In: MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 59-67.

MAZZOTA, M. J. S. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A. radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Out. 2010.

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

_____. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas.** Campinas: Papirus, 1990.

MONTRONE, A. V. G.; REYES, C. R. **Educación, formación, diversidad y ciudadanía en América Latina.** São Carlos: UFSCar; México: Universidade Morellos, 2005. Videoconferência do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos.

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

NOVOS BAIANOS. **Acabou chorare.** Rio de Janeiro: Som Livre, 1972.

OLIVEIRA, I. A. A experiência educativa popular freireana do Proalto. In: FREIRE, A. M. A. (Org.) **A pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 119-125.

OLIVEIRA, M. W. et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: 32a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): Sociedade Cultura e Educação: novas regulações, 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.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 02 jan. 2010.

_____. **Programa mundial de ação relativo às pessoas com deficiências.** Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=23>>. Acesso em: 02 jan. 2010.

_____. **Normas sobre a equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência.** Disponível em: <<http://www.inr.pt/content/1/50/organizacao-das-nacoes-unidas>>. Acesso em: 02 jan. 2010.

PELLEGRIN, A. Equipamentos de lazer. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 69-73

PEREIRA, A. M. A linguagem conceitual e a corporal na escola. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p.10625-10636.

PORTO, E. T. R. **A corporeidade do cego: novos olhares.** 2002. 162 f. Tese (Doutorado em Educação Física). 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: Papirus, 2007. p. 123-136.

REQUIXA, R. **Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer.** São Paulo:

SESC, 1980.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos na vida**. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO JUNIOR, D. **Criação audiovisual na convivência dialógica em um grupo de dança de rua como processo de educação humanizadora**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

RODRIGUES, et al. Caracterização das pessoas com deficiência em idade economicamente ativa e mapeamento das instituições de assistência atunes no município de São Carlos. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 107-118, 2009.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

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.

RODRIGUES, C; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.4 p.987-995, out./dez. 2009.

SANTOS, M. O; et al. Estação comunitária do Jardim Gonzaga: processos educativos vivenciados na prática social do lazer In: VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: "Saberes Docentes" - edição internacional, 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2007. v.1. p.1543-1555.

SANTOS, M. O. **Ludicidade, animação cultural e educação: um olhar para o projeto "Vivências em atividades diversificadas de lazer"**. 2008. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008.

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal. **Site oficial do Município de São Carlos**. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal de São Carlos. Secretaria Municipal de Esportes e Lazer. Conselho Municipal de Esportes e Lazer. I Conferência Municipal de Esportes e Lazer de São Carlos. São Carlos. **Anais...** Jundiaí: Fontoura, 2005. 77p.

_____. Prefeitura Municipal de São Carlos. Secretaria Municipal de Esportes e Lazer. Conselho Municipal de Esportes e Lazer. II Conferência Municipal de Esportes e Lazer de São Carlos. São Carlos. **Anais...** São Carlos: Compacta, 2008. 130p.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Saúde. Coordenadoria de Controle de Doenças. Centro de Vigilância Epidemiológica Prof. Alexandre Vranjac. **Poliomielite e Síndrome Pós-Poliomielite**. São Paulo: SEE/CCD, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SANVITO, W.L. **Síndromes Neurológicas**. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 1997.

SESC. **Portal SESC SP**. Disponível em:
<http://www.secsp.org.br/secc/quem_somos/index.cfm?index=3&lg=pt&idcat=3&iditem=2>. Acesso em: 12 dez. 2010.

SILVA, M. R. **Lazer nos clubes sócio-recreativos de Curitiba/PR**: a constituição de práticas e representações sociais. 2007. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Departamento de Educação Física. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, P. B. G. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**. 1987. 322 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1987.

SILVA, R. A. **Lazer e processos educativos no contexto de trabalhadores/as rurais do MST**. 2010. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

SOUZA, P. C. A. **Lazer e processos educativos**: mergulhos culturais na Bacia do Salto. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VERARDI, P. H. Universo SESC de possibilidades. In: SESC - SÃO PAULO. **Desafiando as diferenças**. São Paulo: SESC, 2003. p.18-24.

WERNECK, C. L. G. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: UFMG; CELAR-DEF, 2000.

WRLA. Seminário Internacional de Educação para o Lazer. 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.

ANEXO**Entrevistas transcritas**

Entrevista realizada com Guilherme Aparecido Confella, 17 anos, em 14-12-2009.

Qual o significado, para você, do lazer na sua experiência de vida?

Ah, o lazer acho que é tudo, né? É, a gente...Tem hora que a gente precisa de um lazer, de um descanso ali, né? De tanto trabalho, tanto treino e 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 ta 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, porque o que é lazer, na verdade, né? Lazer, é uma junção de coisas, uma junção de pessoas, é diversão, né?

Quer acrescentar mais alguma coisa?

É....

Sobre o significado do lazer pra você?

Não, o lazer é, acho que é uma questão de, de... porque tudo que você faz pode ser trans..., é, feito como lazer, pode ser um lazer, desde o trabalho até... até mesmo estudar, né? pode ser, pode ser considerado como lazer, né?...porque é... nem tudo pode ser levado como trabalho em si, né? eu acho que se você ali estiver disposto a fazer tal coisa é um lazer, por que? Porque lazer não é só se diverti em si, né? É você conhecer novas experiências, é você passar por novas experiências, é você ensinar novas experiência pra outras pessoas, né? E é isso...

Guilherme, e o que você acha que aprende ou ensina na sua vivência de lazer?

Olha, sempre agente tá sempre aprendendo né, sempre ensinando as pessoas, né? E quando fala, pô o cara é deficiente, né, então fica ali sentado na bera 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? E, então, muitas pessoas tem 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? e... aprender, cara, a gente sempre aprende com outras pessoas também que estão em situações piores que a gente, né? E se divertem mesmo assim, com algumas coisas simples, né? Como por exemplo uma criança mesmo, que ela se diverte com qualquer coisa, ali, é um lazer, né? Todo dia da criança assim, eu acho que a gente assim que já cresceu, que sabe o significado do trabalho, trabalho árduo, né? Todo dia, então as vezes a gente tem que voltar ser criança um pouquinho, se divertir com tudo, porque também fazer tudo de uma maneira assim obrigatória como por exemplo trabalhar, as vezes chega a ficar cansativo a gente acaba cansando disso então pra não acabar se desgastando a gente tem que realmente se divertir, olhar pro lado positivo das coisas.

Entrevista realizada com Valdecir Eduardo Félix, 38 anos, em 16-12-2009.

Qual o significado do lazer em sua experiência de vida?

O significado do lazer pra mim em minha experiência de vida é assim, como poderíamos dizer? É uma maravilha é? Em primeiro lugar o lazer com a família, né? Você pode... cê tem um tempo pra sua família, pra suas filhas pra poder vim no clube pra poder brincar com suas filha brincar com sua mulher e fazer o esporte, né? Isso é bom pra gente, fora o... porque eu acho que não é porque a gente é deficiente que você não vai ter um lazer, né? 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 perna, 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. Trabalhar é bom? É. Mas o lazer é melhor, né? Então o meu lado de lazer eu vejo desse jeito, é muito bom demais. E você tem que aproveitar o máximo, né? de lazer porque eu acho que minha opinião de vista o único de bom que tem na vida é o lazer, não tem nada melhor que o lazer, então é... eu vejo esse lado bom do lazer.

Você quer acrescentar algo mais?

Algo mais? Nossa que que eu poderia dizer de algo mais do lazer? Deixa eu pensar...

Tranquilo, pode pensar...

Vejamos bem, não tem muito que acrescentar nesse lazer ai, que sei lá, o que eu posso falar? Do meu lazer, um outro lazer que eu tenho é pescar, né? A pescaria que eu adoro pescar, um outro hobbie meu que eu não deixo pra traz por nada, né? Natação, né? Que é muito bom, além de lazer é bom pra atividade física pra gente, né? E é isso ai.

O que você aprende e ensina na sua vivência de lazer?

Olha, sei lá, eu acho que você aprende a ser mais humano com as pessoas, ensina a vida o dia a dia o que você convive com o 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? É

totalmente diferente uma pessoa que tem lazer e uma pessoa que não tem lazer isso influencia muito com a família, porque você tendo lazer, você e a família, você chega em casa é outro ambiente dentro de casa, porque você teve seu lazer junto com sua família, você num chega estressado, você não... você tá mais de bem com a vida, mais de bem com a mulher, com as filhas e com os colegas, né? Então eu acho que o lazer ensina muito nesse lado também, com a família e com os colegas.

Entrevista realizada com Luiz Carlos Toso, 43 anos, em 22-01-2010.

Qual o significado do lazer em sua experiência de vida?

Deixa eu ver...você quer dar uma pausa? Pra eu pensar?

Sim, você prefere?

Prefiro.

Pequena pausa na gravação a pedido do colaborador, que fica pensativo e depois solicita que retomemos a gravação.

Pode ir?

Sim.

Experiência de vida com relação ao lazer... Até 2001 eu é..., caminhava, usava.. de 2000 ou de 99 pra frente eu comecei a usar a bengala, muletas e agora a cadeira pra locomoção. Mas antes disso eu tinha uma locomoção independente, eu andava caminhava e mesmo com limitação eu fazia algumas coisas mas por conta do meu problema, ai 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 tem é mais complicado embora tenha mudado bastante mas a cidade não propicia isso, então eu não me voltei muito para o lazer, era uma coisa muito minha quer dizer eu me divertia muito quando eu era menor bem mais criança que não tinha tantas dificuldades eu não tinha tantas vergonhas eu brincava mais descontraidamente e tinha mais é... mais desprendimento, né? pro lazer e brincava com outras crianças e a doença não era tão intensificada como é hoje, então eu tinha um certo desprendimento. Depois de uma idade, com a consciência do problema e passando por algumas brincadeiras sem-graça dos colegas o complexo se instalou na minha cabeça e ai eu comecei a restringir a minha vida à algumas coisinhas somente, né? Então eu fiquei assim um pouco... um tanto quanto solitário e com poucos amigos. ã... até 2000 eu não tinha quase muito... lazer no sentido de que o que me divertia muito, o que eu gostava de fazer, o meu lazer era viajar. Né? Sair, é... num jogava

bola porque não tinha como, não nadava por causa dos complexos e vergonhas, num tinha alguém que me incentivava a isso, então eu tive de armar, me armar, né? Para poder sobreviver e passar por todas estas etapas e ainda bem que houve pessoas que me ajudaram mas a influência não era muito grande, né? Minha vida, vamos dizer assim, até essa época ai 2000, 2000 e pouco era mais assim voltada para o ensino, a parte mais como é que eu digo? Mais, é... escola, ensino, é... leitura, quase atividade física não tinha, andava muito de bicicleta, de repente eu saia com meu amigo pra dar uma volta, a gente ia aqui, ali, mas era coisa mais restrita, né? Não tinha uma vida social normal, como: - Ô, vamos sair? Vamos dar uma volta? Vamos namorar? Vamos... nada disso. Eu tinha uma vida totalmente minha, restrita devido ao meu prolema físico, tá? Ai depois de 2000, é... bom... 94 eu estudava, fiz faculdade, é... enfrentei todas as dificuldades todas as barreiras, porque não tinha acesso, e eu ainda andava mas tinha minhas dificuldades, enfrentei tudo normalmente como qualquer pessoa enfrenta, o acesso era esse, não tinha essa mentalidade de facilitar muito a vida das pessoas, né? Passei por todo esse processo enfrentando as dificuldades, dei aula enfrentando também as dificuldades de um professor sem um pingão de consciência por parte dos educandos, sem colaboração, tive que enfrentar tudo normalmente. Tudo isso também acarretou, né? O nevosismo, como meu problema é neurológico, eu não poderia passar por tanta tensão, passei, isso deu uma complicada no meu problema, eu tive que me ausentar e eu fui assim me restringindo mais ainda, né? É... natação nem pensar, era uma coisa que era inviável pra mim, até teve uma época que eu fazia isso mas continuava sendo solitário, entende? Tudo por conta do complexo e da vergonha. Hoje eu num tenho isso, eu vou à piscina, até porque minha esposa está comigo, não tenho mais essa vergonha, coisas pequenas mas que ficam monstruosas na cabeça da gente, e as pessoas não notam isso mas a gente nota e coloca na cabeça dos outros o que a gente quer, o que os outros não estão pensando a gente coloca então a gente cria uma fantasia, um mundo que não existe isso é ridículo, ai várias coisas foram quebrando, ou vários paradigmas, né? Foram quebrando, e de 2000 pra cá, é engraçado que depois que minha doença piorou eu melhorei em alguns aspectos (risos). Até ali... a gente é bobo, né? Eu andava, com dificuldade mas eu andava, tinha uma vida dinâmica muito grande, eu só não me envolvia mais por conta das minhas restrições e colocava muitos limites e dificuldades e isso cria nas pessoas uma barreira, elas não tem culpa a gente é que acaba culpando as pessoas, as pessoas querem até ajudar mas a gente cria problemas, né? E o que me ajudou muito também, foi o meu contato com igreja, cabeças boas, as pessoas sempre

procurando levar assim auto-estima, mostrando os valores positivos que a gente tem e essa interação, integração e participação dá valor à vida, porque a pessoa que é alienada ela perde a vontade de viver, acha que ela não presta, que ela é uma pessoa sem significado, e a religião foi muito boa na época, adolescência né, passei por esse fato, né? As conquistas, as perdas... Mas lazer, o lazer meu era na época era isso, era estar junto, desenvolver alguma atividade bem espontânea, vamos sair, vamos fazer um pique-nique. Eu via os meus colegas jogando bola eu tinha raiva, porque eu não podia jogar, e eu os criticava, porque aquilo era uma perda de tempo, porque eu não jogava, não queria que eles jogassem, então era aquele mundo em torno de mim, a verdade era essa. Você entende? E... coitados, eles tinham que ter muita compreensão comigo, eu era muito novo, eu era uma pessoa bem tapada, e com muitos complexos ai, a coisa vai caindo, aquela casca grossa demora muito. Mas o lazer meu se resumia nisso, saía com meus colegas, íamos dar uma volta, vamos visitar tal pessoa, pegava minha bicicleta, vamos... vamos visitar, vamos andar, ou quando dava aula pegava minha bicicleta colocava no ônibus ia pra outra cidade pegava a bicicleta andava pela cidade, era uma coisa restrita, um pouco solitária. Porque não dava pra acompanhar os passos das pessoas, eu achava que incomodava, então não fazia isso, isso depois de uma certa idade. É... e meu lazer era isso, quando era adolescente brincava de carrinho de rolimã, isso com os meus colegas, às vezes eu jogava uma bola, vôlei, ainda podia jogar, brincávamos, estendíamos uma rede assim, era... tela de arame né? Brincávamos, tinha uma bola pra isso, eu tinha uma vida social bacana, mas depois de um tempo foi ficou mais restrito, eu comecei me distanciar disso e eu comecei sentir falta, mas eu não tinha impeto, eu não tinha estímulo, eu não tinha espaço. Porque não tinha um trabalho voltado para o deficiente então complicava, as pessoas não tem culpa, é difícil falar, culpar a sociedade. Não. Mentalidade. É o tempo. Hoje por exemplo eu vejo aqui em São Carlos, é o espaço que a gente tem, e o trabalho que é feito em torno disso, é muito legal. E depois de 2000, que eu comecei a ter esse problema, a piorar mais 2001, 2002, 2003, 2004, foi quando veio a cadeira, mas de lá pra cá, 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. E eu vejo que hoje eu posso diversificar o meu lazer, eu posso por exemplo, eu posso fazer... que nem eu fiz parte uma época do esporte, halterof... como é que é? Eu me confundo muito pra falar essa palavra,

como é que é levantar peso? Como é que chama?

Halterofilismo.

Halterofilismo?

Isso... é.

O meu amigo muito se empenhou em me ajudar e de repente eu entrei na academia dele porque eu achava que academia era só pra pessoas bonitas, ele quando falou vai à minha academia, eu falei jamais eu vou na tua academia, não, vai lá que eu quero ajudar você. Ele como não era um especialista na área, eu fui à academia e ele falou: - Vou te dar uns exercícios bons para que daqui alguns meses você já consiga fazer o que você não o está fazendo, mas como ele tinha pouco conhecimento, eu cheguei pra ele e falei: - Eu acho bom você fazer isso, isso, isso, e ele se interessou em me ajudar e voltou a fazer seus estudos, ele agradeceu as ideias que eu dei pra ele, um amigo meu, só que não resolveu meu caso, mas ele me integrou num esporte de levantar peso, né? Que você falou ai. Eu participei de campeonato regional, campeonato nacional e na minha área, e minha modalidade fui bem sucedido. Mas como não era esse meu objetivo eu desisti, porque eu não queria fazer isso, meu objetivo era mais condicionar meu corpo pra ter condições pra algumas coisas, e não adquirir músculos porque eu não posso isso, minha doença não permite, ai eu tava desenvolvendo muito o corpo, tomando alguns suplementos, comecei engordar, e dificultou, foi ai que eu comecei a perder alguns movimentos das pernas pelo peso do corpo também, as pernas não comportaram o peso. De lá pra então eu me restringi na cadeira ai o meu lazer, o que 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 ai 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? (F-14) Complicadinho, é uma desgrama mesmo, o bicho a se abrir demora um pouco, muita coisa ali envolvida, né? Ai então vocês trabalharam legal, a partir daí é... foi um esforço meu também, viu Cláudia? Porque não foi fácil não. Eu cheguei e falei: vou ter de agir dessa forma e eu me abri pro mundo, e se abrir pro mundo é levar cacetada. Não tem como você evitar. 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. Pode ser isso, então, pra mim, lazer é algo que me faz bem, que eu fique à vontade, nada forçado, é... dirigido sim, mas que eu compreenda o limite, porque passar dali já complica, eu não consigo deslanchar com facilidade como algumas pessoas, então eu tenho que fazer algo bem descontraidamente pra que eu possa desenvolver então o lazer pra mim é isso é um prazer muito grande naquilo que eu faço, posso por exemplo estar lendo um livro, isto é um lazer, eu adoro ler. Pegar o meu carro e sair, parar num lugar e ficar tranquilo, é um lazer pra mim. Ou mesmo pegar a minha cadeira de rodas e ir ao shopping, pegar a minha cadeira e circular pelo shopping e eu faço isso sozinho, coloco a cadeira no meu carro, tiro a cadeira sem o auxílio das pessoas. É um lazer. É... ficar na internet trabalhando ou conversando com as pessoas é um lazer, eu posso faz isso e a internet, embora eu não goste do computador, é um instrumento fora do comum. Puxa, ele abre as portas pra muitas coisas hoje, é um outro universo, é um loucura. Assistir a um filme, é um lazer. Fazer um filme, gravar uma pessoa, fazer um filme, digo gravar, depois passar no computador, editar, eu fazer edição, é um lazer, que eu faço. Entende? Então, diversificou muito, não é só aquilo, mas eu encontrei, né? O que antes eu achava que era só restito à aquilo. Eu descobri, como estou aposentado, né? então eu descobri que eu posso fazer muita coisa e me sentir bem. Estudar mesmo, na UFSCar, fazer um curso, mesmo como aluno especial, pra mim é um lazer, espairer a minha cabeça. Então, é... diversificou Cláudia, pra mim o lazer é isso é me senti bem. É hoje, eu não sei amanhã, mas hoje é não ser pressionado, não que eu não goste disso, eu gosto de desafios, mas eu preciso de espaço pra ultrapassar isso ai. Não, não me restrinja porque eu fico meio perdido, eu preciso eu me encontrar e achar qual é o meu limite. Até quando eu estou lendo muito, ou fazendo muito eu percebo que meu corpo tá cansado, olha, para que vai te dar te problema. Eu parei, vamo dá um tempo. Então eu tô conhecendo os limites, então o lazer pra mim é isso o que eu faço, é à vontade. Direcionado sim, gosto, mas se me der espaço pra desenvolver. Não sei seu respondi, falei muito.

O que você aprende e ensina nas suas vivências de lazer?

Peraí... o que eu aprendo?

Ou ensina.

Se eu aprendo ensinando ou se eu aprendo ouvindo é isso?

É... algo que você acha que aprende ou que consegue ensinar a partir das suas práticas de lazer, nas suas práticas de lazer, na sua vivência de lazer.

Olha, é assim, a gente chega a um patamar da vida, pelas experiências a gente nunca para de aprender. Eu tava lendo até ali no computador o, a afirmação de um estudiosa de que aprender é aprender, sempre nós estamos aprendendo, fossilizar o conhecimento, né? Eu apendi aquilo ali e aquilo ali vai ser assim pra vida toda, não existe isso. Então eu aprendo, tudo é um acumulo, eu vou aprendendo, isso vai me dando experiências, eu vou crescendo, eu vou... é um acumulo, né? Eu vou passando, não sei se vou responder, eu vou passando para as pessoas e ensinando eu vou aprendendo, e é um acréscimo, mandando, ensinando, retorna o conhecimento, cê vai crescendo, não sei se eu respondi, aí eu não entendi a pergunta.

É assim, é dentro dessa ideia mesmo que você tá falando, de que as pessoas prendem todo o tempo e tal, ai assim, na sua vivência de lazer, no momento e que você está numa prática de lazer, no seu espaço de lazer, tem algo que você acha que você ensina pra alguém ou que você aprende nessa prática?

Ah sim. Não... eu aprendo, 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 muita coisinhas boas, né? Eu não tenho nada, nenhuma experiência com criancinhas de seis anos, minha formação é outra, mas a ideia hoje par o professor é dar hoje pra criança que entra no ensino fundamental que começa aos seis anos, pra criança não perder isso de criança aos seis anos tenta oferecer um espaço para que ela tenha sua autonomia e aprenda, então o professor tá aprendendo com a criança que busca aprender, é... ela vai dando essa autonomia, então o estagiário, cm toda a sua experiência acadêmica que isso é inegável, é muito importante, e tá em contato com outra pessoa ali, que também tem uma experiência, pra ele se dar bem, e acho, como aquele indivíduo ele não é mais uma criancinha mas ele tem uma formação e ele tá... tem cabeça também, né? Tem gente que num dá pra você conversar mas ele é acessível, então você fala: como é que você pode, dentro dessa alternativa aqui,

vamos trabalhar aqui. Agora o cara fala, dentro disso aqui eu posso oferecer isso aqui pra poder conciliar, olha, o útil ao agradável. Fazer desse jeito não dá agora. Eu tô sentindo uma dificuldade tremenda. Vamo tentar fazer assim? E eu consigo. Então é somando essas experiências, a pessoa passando e a outra passando, vai acho que vai juntando e vai crescendo e aí vai chegando a um consenso. Porque se for só unilateral, de um lado a pessoa pode até fazer, pode até conseguir, mas eu não sei, aos trancos e barrancos, né? Eu acho meio complicado trabalhar com as pessoas, você tem que ter uma versatilidade. Não dá pra você impor, é difícil. Se você tem uma versatilidade você cai na graça da pessoa aí, aí ela se desarma, quando você conquista ela se desarma, você conquistou acabou, ela não nega pra você mais fogo, agora quando ela coloca uma barreira, você pode querer trazer doce pra ela, trazer uma balinha, ela colocou uma barreira. Você desarmou a pessoa, o que que você acha, dá pra fazer assim? É legal. Então acontecia comigo, mais ou menos isso, com a minha experiência, olha, eu posso fazer isso aqui, dá pra fazer, como eu passo para as fisioterapeutas olha, eu aprendi isso, eu acho que você pode fazer isso comigo, eu faço isso em casa, e ela, ô que legal e vai acrescentando então, ela mesmo ganha com isso, né? Não sei se eu falei.

Entrevista realizada com Nicolau Emygdio Aurélio Borelli e Saia, 73 anos, em 26-02-2010.

Qual o significado, para o senhor, do lazer na sua experiência de vida?

O lazer é o principal significado pra uma pessoa com deficiência, porque se essa pessoa com deficiência se fecha é... é um horror. Eu me lembro quando eu estava começando andar, já estava com uns sete anos mais ou menos, eu tava em São Paulo no meu médico ortopedista, junto com minha mãe, no consultório médico tinha um piscina térmica onde tava todos os deficientes lá, que a poliomielite foi erradicada é... agora praticamente, né? E eu conversando lá, menino, com o médico e o médico falou: Você precisava fazer isso aí ó. Hora que ele falou: Nadar. Eu falei puxa vida, não via a hora de, de... quer dizer, então eu vim pra São Carlos, já fui na piscina municipal lá embaixo, que agora eu não sei o que vão fazer lá. Lá eu comecei a nadar, fiz exame médico e tal, tinha... e cheguei lá, tirei o aparelho pá pá tchibum n'água, e foram... tiveram que me buscar (risos). E juntamente pessoas que eu vou falar que merecem todo o meu respeito, pessoas que já foram, o Professor Célio Barbosa, que

fazia massagem na minha perna e me orientava na natação e o..., o..., o Mileno Tonice, que é de São Carlos e hoje tá em Brasília, também me acompanhava, e assim eu fui aprendendo nadar. Agora o lazer, o que que é, se eu não tivesse isso, um dos lazeres que eu pratico, né? E continuasse né... porque o esporte assim, a atividade física assim, o esporte, a união, faz a pessoa, dá algo a mais pra pessoa não é isso? Eu não sei se estou sendo muito claro.

Tá, tá sendo claríssimo sim Seu Nicolau.

Dá, dá... ela se sente... porque ficar em casa com o aparelho na perna e sem poder... e sempre gostei de, de, desde menininho, esporte, música, a música é outro lazer, minha mãe era professora de piano mas eu não conseguia, eu toco piano de ouvido, muito mal (risos), mas eu podia ser um pianista. As o que que é um outro lazer meu? É a música, e adoro música. Então, o esporte e a música é... são... agora o lazer, resumindo o lazer é tudo. A pessoa com deficiência física se não tem um lazer, que esse lazer se torne uma atividade que vá fazer bem pra ele, a... tá perdida, né? Num vai... entendeu o que eu quer dizer, bem?

Entendi.

É isso aí. Eu acho que o lazer é o principal, né? Tem que ter o lazer, tem que te amizade, tem que ter aquela vibração, tem que ter aquela... Eu tô com 73 anos (risos). Então, e... 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? E pra pessoa com deficiência é principal ainda. Ela precisa ter algo a mais pra superar aquele trauma infantil de... 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) (D-5) 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? Sem procurar... por exemplo hoje na hora que nós tava entrando, falei pro Paulinho do tempo, porque tem música aí, as vezes cê toma uma cervejinha, ninguém fala, eu tomo minha cervejinha também. Claro, claro... a gente vê toda essa corrupção, toda essa, essa... esse mundo do jeito, porque não é só no Brasil, né? É no mundo inteiro, essa

globalização, essa corrupção, essa... é um querendo puxar o tapete do outro, a gente... eu já passei por isso, tô aposentado já, então eu preciso, eu procuro, procuro, eu procuro viver intensamente o agora, os momentos que eu estou passando por exemplo numa piscina, com as colegas, com os colegas, colegas... os meus amigos, as minhas amigas, a gente passa horas agradáveis. Pra curtir o lazer, pra me sentir bem, é isso. Por isso que modéstia a parte eu sou um cara (risos), que eu dou muita risada. Eu sou feliz sim... sou, sou, mais que mereço (risos). Mais que eu mereço... Mais é isso ai.

E uma segunda pergunta é, o que o senhor aprende e ensina nas suas práticas de lazer, nos seus momentos de lazer?

Bom, ai é, depende em que sentido, em que campo, por exemplo 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.

Pois é.

Não é isso?

É um ensino também.

É um ensino. Agora a outra parte, musical, a gente procura é... tem gente que não gosta de algum estilo de música que u gosto, então eu procuro, a gente procura sempre daquilo que a gente sabe um pouco, ensinar. Em todo, por exemplo, atividade física, em casa com os meus filhos, minha esposa, vivo muito bem, sou casado há 41 anos, tenho um filho engenheiro, uma... a Flávia que é bióloga. Então, enfim, dar os recados certos, nas horas certas, né? Não sei se é isso mais ou menos que cê...(risos)

É isso sim, Seu Nicolau. E o senhor está falando das coisas que o senhor passa pra pessoas, que com isso tá ensinando alguma coisa, né?

Ah é... eu procuro sempre passar um otimismo. Nunca... num sou... eu não gosto de briga. E a pessoa quer brigar comigo, não briga porque eu, (risos), eu acho que a gente tem que passar... tudo que é positivo a gente tem que passar e eu sei que eu posso passar, e eu tento passar, pra todos. Que eles perguntam: É mais cê num, cê num, eu nunca vi você triste. E eu num gosto, mas eu fico de vez em quando triste, mas eu seguro, porque u vou falar uma coisa, não sei se

eu devo ou não.

O Senhor fique à vontade pra dizer o que o senhor quiser.

Eu com 45 anos de idade, eu tive infarto já, agora o que, aí é que está o negócio, eu falo assim que se eu com deficiência física, infarto, (risos) se eu não levar, (risos) tô dando risada ainda. Ah, levo a vida assim, o que que eu... faz 28 anos que eu tive. Então o que aconteceu? Graças a Deus, naquele tempo não tinha nada de parte de cardi... cardiologia tava engatinhando, em 81? não tinha aquelas coisas imediatas. Mas o que que aconteceu? Com o esporte que eu pratiquei se formaram colaterais, isso que é o que... fechou uma, abriu duas.

Entendi.

Eu não fui operado, num fui operado, pratico esporte até hoje, faço de tudo normalmente, então é isso que eu queria dizer também que já pensou se eu fosse ficar... ah, tive também um ano, um ano e pouco de depressão, foi por causa de vários motivos profissionais. Mas superei tudo isso. É a gente carrega, né? (risos) Carregou, agora não. A pessoa querendo é fácil. Eu vê gente com cara virada, é no emprego, gente querendo puxar o tapete do outro, as eu acho um absurdo, na, na, na política essa coisa ai, eu acho tudo... eu tô numa outra. Pra poder viver, isso que eu falei com um amigo meu, que tava sentado comigo: -Não, mas você precisa fazer isso. Falei: - Num adianta Zé. -Não, você precisa vir tomar uma cerveja. Eu falei: -Não, eu só tomo cerveja uma vez por semana. Tomo minhas três cervejas, duas cervejas. Meu lazer é de musical, essas coisas, porque eu gosto, né? Eu falei, senão eu não teria 28 anos de... entendeu? Se eu não fizesse essa vida. Meu médico tá ai andando no clube, é o João Paulo... Aliás, posso falar?

Claro.

Eu devo muito a minha vida a Dr. João Paulo Marrara. Isso eu faço questão de frisar. Porque quando eu tive o infarto... eu não sei se eu posso entrar nesse assunto.

Pode.

Não foi dor no peito, foi dor na mandíbula, dor de dente (risos). E ele, como ele tinha vindo de São Paulo, ele era da turma do Zerbini, Jatene, da alta cúpula. Ele... a hora que eu falei de dor de dente ele falou: -Não, vai já pro consultório. Ele mesmo me levou pro hospital. Mas

não tinha nada, naquele tempo era... Mas eu falo isso pra... quer dizer que olha a atividade física... ajudou... certo? Mas é isso aí, e a gente tem que procurar mostrar, a gente precisa fazer dos outros aquilo que a gente é e que sente. Eu brinco muito com todo mundo, e brinco... E outra, sempre tratar com igualdade todo mundo. Porque ninguém é superior. Eu pertenço a uma... agora tô afastado, mas eu pertenço a uma instituição que é a maçonaria e lá eu aprendi muita coisa também, mas agora eu me afastei, fiquei 32 anos e meio na maçonaria, mas me afastei porque eu acho que tá havendo uma... né? Um certo desencontro entre os maçons. Não na maçonaria. Porque a maçonaria é uma instituição maior assim. Então eu pedi um afastamento, 32 anos também, né? É... então eu aprendi muita coisa, então, tem que dar de si, pros outros fazer. Eu não se eu tô sendo... (risos).

Tá sendo ótimo Seu Nicolau.

O Sr. quer acrescentar mais alguma coisa?

Não... eu quero agradecer a preferência (risos). E o que precisar de mim... Não tenho facilidade de falar assim... nunca falei assim...

Sobre a questão da deficiência?

Não, não. Sobre a questão sim. Mas assim, eu tenho... eu sou muito brincalhão, mas eu tenho receio de falar...

O senhor tá dizendo do jeito que o senhor falou agora? Falando de uma vez, assim? (aponto para o gravador)

Isso, isso... (risos), você foi uma pessoa, hein? (risos)

Que legal.

Aqui mesmo, a Vanessa aí já quis fazer... porque eu já fui diretor do clube em 65, né? Nós que inauguramos essa piscina aqui, a semi olímpica. E a Vanessa quis fazer um... mas eu não sei falar...

Ah, eu fico muito honrada viu Seu Nicolau? Muito obrigada.

Por exemplo, vem Dagoberto e eu falo (fazendo gestos com a mão) vai, sai, sai daqui (risos), a Claudia Cury, né? Ela me chama de Tutu, né? Porque meu apelido é Tutu, ela me chama de

Tutu. -Vem Tutu, vem cá? Eu falo: -Não, não vou falar. Eu tenho vergonha. Eu sou muito extrovertido, mas introvertido na hora que põe o microfone na frente.

Nossa, Seu Nicolau, então eu tô assim, lisonjeada, né? Que maravilha.

E pra mim também foi muito bom, viu?

Foi, Seu Nicolau?

Foi, muito bom.

Que bom.

Você num... você não tem mais nenhuma pergunta?

Não, são essas, mas se o senhor quiser acrescentar mais alguma coisa...

Não, não tenho... eu acho que... acrescentar o seguinte que tudo o que eu tenho de bom, transmitir, tratar todos iguais, isso eu trato mesmo, não existe isso... isso que eu falei da maçonaria, porque na maçonaria é tudo igual.

Entrevista realizada com Ailton Alves Guimarães, 36 anos, em 19-04-2010.

Qual o significado do lazer na sua experiência de vida?

Bom Cláudia, o lazer pra mim é muito bom porque é uma forma de, de, de eu ter um lazer, né? Tipo sair, passear, eu gosto muito de ir numa praia (risos), já fui bastante, né? E tanto praticar esporte, natação que eu gosto também, futsal apesar que eu não tô jogando mais, mas quero voltar ainda, 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 deficiente, a maioria dos deficientes visuais, um pouco é do Santa Felícia, então fica fácil pra nós jogar bola, né? Então vai ficar legal, eu acho que, eu gosto muito de futebol assim de brincar, né? Competir até que eu não curto mas lado de lazer é gostoso, sair pra jogar futebol, passear, né? Eu acho legal, ou também se tivesse autodescrição no cinema pra gente ouvir um filme, né? Assistir um espetáculo, mas é difícil né? Mas seria legal. 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).

O que você aprende e ensina durante suas práticas de lazer, no seu momento de lazer?

O que e aprendo e o que eu ensino? Tá. Tudo bem. O que eu aprendo Cláudia é assim, a gente é (breve pausa), o lazer a gente aprende tipo cê vai, as vezes cê vai viajar, vai pra praia, 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. 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.

Com a experiência também, né?

É então, a gente vamo trocando, isso é legal. Que a agente vai aprendendo e a gente vai passando pra vocês. Legal viu, isso é muito bom, o esporte, porque eu, Cláudia, nós, é, eu que como assim assim 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.

Você e seus irmãos, no caso?

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. Poxa, hoje graças à Deus com o esporte adaptado tá mudando um pouco, né? Porque os deficiente 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? 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. Acho que tá bom, Cláudia.

Quer acrescentar mais alguma coisa?

Não, tá bom, tá bom.

Entrevista realizada com Valdomiro Alves Guimarães, 39 anos, em 26-04-2010.

Qual o significado do lazer na sua experiência de vida?

Ah, pra mim o lazer é, o esporte é bom porque tem deficiente que não sai de casa, né? E o esporte é bom que a gente sai de casa, vai fazer um esporte, é bom pra saúde, né? E é muito bom pros deficiente, né? Que nem em São Carlos não tinha nos tempos passado, não tinha, agora que entrou o prefeito ai, é, começou a ter as competição e a gente pode tá participando, faz quatro anos que eu já tô participando ai, conseguindo medalha, com muito trabalho. Trabalho forte e o professor Tião, e a turminha da nossa equipe também tá pegando medalha, né? E tamo na luta.

E você entende essa pratica como uma prática de lazer sua, é o seu lazer?

É, é o lazer, né? É muito bom pra nós.

E tirando esta atividade o que mais você consideraria como lazer, o que significa pra você esse momento de lazer?

Posso falar assim, de serviço, de emprego?

Tudo que você achar que é seu lazer.

Então, pra mim tá sendo bom também o emprego que eu tô na Eletrolux trabalhando, montando as caixinhas da máquina, a gente coloca a mangueirinha, dá uma, coloca a pequena e a grande, que a gente ponha lá, e tá sendo muito bom também, tô saindo de casa, trabalhando, vindo e voltando, né? É muito bom também pro deficiente trabalha também. É importante também, que agora tá abrindo as portas, tão contratando deficiente visual, auditivo, e logo vão contratar cadeirante, então tão abrindo as portas, tá sendo importante também, né?

Valdomiro e a segunda pergunta que eu vou te fazer, o que você aprende e ensina nas suas práticas de lazer?

Ensinar? Assim do esporte? Assim ensinar pra outro deficiente você fala?

Pra outro deficiente ou não deficiente, outra pessoa qualquer.

Ah então, eu posso passa pra ele o que que agente faz, que a gente treina, né? Se tiver um assim que tá dentro de casa, a gente conversa, fala pra ele procurar um esporte que é bom pra saúde, pra ele sair de casa também, que tem deficiente que não sai, fica só dentro de casa, né? Muitos as mãe prende, tem medo que eles sai, né? Isso é ruim pro deficiente, deficiente tem que sair né? Pegar a bengala dele e andar, procurar um esporte, um lazer, e um trabalho também. Tem que procurar um emprego também que é bom, né? Procurar um serviço também.

E o que você acha que você aprende quando você está num momento de lazer?

Ah, eu aprendi muito ai no esporte, né? Na nataçãõ, na corrida, no goalball, no futsal também, e a gente tá aprendendo muito assim. Tô jogando futsal, goalball e a corrida e a nataçãõ. Só que meu forte é a corrida, né? Nataçãõ eu não sou muito, mais na corrida, no goalball e no futsal. Acho que é isso ai.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil. e-mail: secppge@power.ufscar.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, _____, está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado em Educação sob o título “LAZER DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E VISUAIS: SIGNIFICANDO, APRENDENDO E ENSINANDO”, a qualquer momento antes da conclusão desta você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o estudante-pesquisador ou com a instituição. O objetivo central deste estudo é buscar uma compreensão dos processos educativos envolvidos na prática social lazer das pessoas com deficiências físicas e visuais, na perspectiva destas pessoas. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder registro de observações em diários de campo, entrevista e imagens para uso exclusivamente acadêmico-científico. Sua participação poderá trazer benefícios no sentido de possibilitar o estabelecimento de reflexões acerca das atitudes, posturas e valores envolvidos nos processos educativos presentes nas práticas de lazer das pessoas com deficiência. Salientamos que seu nome será citado no trabalho, conforme sua manifestação de interesse em fazê-lo, mesmo tendo sido lhe oferecida a opção de utilização de um outro nome ou sigla que não o identificasse. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa, agora ou a qualquer momento.

Cláudia Foganholi

Aluna regular do PPGE/UFSCar, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior
(RG: XX.XXX.XXX-X / CPF: XXX.XXX.XXX-XX / Tel.: (XX)XXXXXX)

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, ____ / ____ / ____ .

Assinatura do Colaborador da Pesquisa

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)