



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ADMILSON SANTOS**

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ESPORTES SOB A ÓTICA**  
**DE PESSOAS CEGAS**

Salvador  
2004

**ADMILSON SANTOS**

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ESPORTES SOB A ÓTICA  
DE PESSOAS CEGAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Bordas

Salvador  
2004

Santos, Admilson  
S233r Representação social de esportes sob a ótica de pessoas cegas /  
Admilson Santos. – Salvador, 2004.  
304 p. : il

Orientador: Miguel Angel Bordas

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade  
Federal da Bahia.

Inclui bibliografia.

1. Esporte – Cegos. 2. Esporte – Representação. 3. Educação funcional.  
I. Bordas, Miguel Angel. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDU: 796-056.262

# TERMO DE APROVAÇÃO

**ADMILSON SANTOS**

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ESPORTES SOB A ÓTICA DE PESSOAS CEGAS

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Banca Examinadora:

---

Dr. MIGUEL ANGEL BORDAS (UFBA)  
(Orientador)

---

Dr<sup>a</sup>. MARIA LÚCIA SILVA SERVO (UEFS)

---

Dr<sup>a</sup>. VERA LÚCIA DE MENEZES COSTA (UGF)

---

Dr. ANTONIO CARLOS MORAES (UFRJ)

---

Dr. ANTONIO ALMEIDA CARREIRO (UCSAL)

Salvador  
2004

Aos meus pais,

Armando Santos e Nilza Maria dos Santos,

que me criaram e educaram para a vida.

À Sandra Regina (Vida), pelo cuidado e incentivo de uma verdadeira esposa e companheira.

Às minhas filhas, Adje, Cibele e Afra.

À Alda, irmã, afillhada, comadre, grato pelo incentivo silencioso.

## AGRADECIMENTOS

Aos que dificultaram, assim sendo o desafio motivou ainda mais a elaboração deste trabalho, por saber que o negativo reforça e sustenta o positivo.

Agradecer é uma boa e excelente forma de reconhecer aos que contribuíram com a realização deste trabalho. Por isso, adiante tentarei através de algumas pessoas traduzir o meu agradecimento pelo incentivo que me deram ou têm dado:

A todas as pessoas cegas que participaram deste trabalho e que me ensinaram a ver, olhar e enxergar.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vera Lúcia de Menezes Costa, pessoa iluminada e elevada espiritualmente obrigado pelas lições de vida, ensinamentos acadêmicos e pelo constante acolhimento.

Ao Prof<sup>º</sup>. Dr. Miguel Angel Bordas, amigo, incentivador, por ter acreditado na minha pessoa.

Ao Prof<sup>º</sup>. Dr. Antonio Carlos Moraes, “..um abraço negro, um sorriso negro, traz felicidade...” por mais que agradeça, faltará alguma coisa.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Lúcia Silva Servo, pelas pesquisas e leituras que auxiliaram o enriquecimento deste trabalho e pela atenção e amizade que marcam a nossa convivência.

Ao Prof<sup>º</sup>. Dr. Antonio Almeida Carreiro, pelo apoio, compreensão, presença construtiva neste trabalho, obrigado pela contribuição, leitura atenta e efetiva crítica, desde a qualificação até a defesa.

Ao Prof<sup>º</sup>. Dr. Manoel José Gomes Tubino, muito grato pela colaboração neste trabalho e pela contribuição à Educação Física e ao Esporte Brasileiro.

À Prof<sup>ª</sup> Fabíola Silva, pela amizade e contribuição na revisão literária.

À Prof<sup>ª</sup>. Graça Maria Dultra Simões, obrigado pela amizade e lição de vida constantes.

Ao Profº. Gilmar Mercês, pela cumplicidade que sempre marcou a nossa amizade.

Dos amigos, Hélio Campos, Cloud Kennedy, Danilo Oliveira, Cláudio Lucena, Vitor Castro, Meire Góes, Rosangela da Paixão, Juciara Rodrigues, Gabriela Quadros, Carlos Roberto Vilas Boas, Raimundo Barbosa, Nelson Figueiredo, Zenólia Christina, Virgínia Abrahão, Ana Cristina, Marinete Antonio, Wellington Araújo, Luis Rocha, Sergio Guida reconheço o incentivo constante.

À minha família da Cidade Maravilhosa (Rio de Janeiro) pela acolhida sempre amorosa e fraterna, Leila Barboza-Leilinha, Jorge-Meu nobre, Fernanda Barboza, Djalma e família.

Ainda na Cidade Maravilhosa um grande reconhecimento ao Instituto Benjamin Constant – IBC, em especial aos colegas e amigos Paulo Sergio Miranda, Ramon, Vera Ferraz, Menescal, Rosana.

E a sua deficiência, onde está?

Ad



## RESUMO

SANTOS, A. **Representação social de esporte sob a ótica de pessoas cegas.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia-Salvador  
Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Bordas

Esta tese teve como objetivos compreender e analisar as representações sociais de esportes na ótica de grupos de pessoas cegas; e mapear as representações sociais de esporte a partir dos cegos congênitos. O mapeamento do campo de atuação esportiva no qual estão envolvidos indivíduos portadores de deficiência visual congênita foi feito no sentido de analisarmos, à luz da representação social, o significado da prática de esporte, levando em consideração os elementos que os grupos consideram como centrais, no que se refere: a) o que pensam sobre a prática esportiva; b) como praticam o esporte; c) como gostariam que fosse a prática esportiva e o que esperam dos resultados dessa prática; d) a identificação da trajetória na busca da condição de herói do indivíduo cego praticante de esporte; e) a construção do núcleo de representação do cego praticante de esporte.

O presente estudo está inserido no Núcleo Temático Linguagem, Desenvolvimento e Ação Pedagógica. É um trabalho de natureza qualitativa e tem as características de um estudo descritivo. Em função da complexidade do fenômeno abordado, foram adotadas diferentes estratégias metodológicas com a intenção de captar aspectos distintos da composição da realidade. O estudo ficou, então, sob a orientação de uma metodologia pluri-referenciada: análise de conteúdo das entrevistas com cinquenta e três cegos congênitos praticantes de esporte; associação de idéias com as palavras esporte, vitória, medalha, derrota, campeão, emoção, frustração, ídolo, a fim de buscar outros sentidos não explicitados diretamente nas entrevistas; análise de conteúdo das publicações de jornais com referência a participação de cegos praticantes de esportes. Esta análise nos possibilitou a constatação de representações relacionadas com o aspecto funcional da prática esportiva, a figura do herói, a normalidade, e o corpo. O estudo comprova que os cegos praticantes de esportes continuam a arcar com o ônus do estigma relacionado com os resultados obtidos nas competições esportivas, e também aponta caminhos alternativos em busca de superação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física e do esporte para essas pessoas.

**Palavras-chave:** Esporte; Cego; Representação; Corpo; Herói; Educação Funcional.

## ABSTRACT

SANTOS, A. **The social representation of sports according to groups of blind people.** (Doctoral Dissertation). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia-Salvador  
Adviser: Prof. Dr. Miguel Angel Bordas

This thesis aimed at understanding, analyzing and mapping the social representations of sports from the perspective of groups of congenital blind people. The mapping of the range of sports practice in which visually impaired individuals are involved was carried out in order to analyze the meaning of sports practice in the light of social representation. It was taken into account the elements that groups find central in relation to: a) what they think about sports practice; b) how they practice sports; c) how they idealize sports practice and what they expect from the results of such practice; d) the identification of the blind sportsperson's trajectory in search of the condition of hero; e) the construction of the blind sportsperson's nucleus of representation.

The present research is inserted into the Thematic Nucleus Language, Development and Pedagogical Action. It is a qualitative study with a descriptive profile. Due to the complexity of the phenomenon studied, different methodological strategies were adopted in order to grasp distinct aspects of the reality investigated. Therefore, the research presents a multi-reference methodology: analysis of interviews with 53 congenital blind sportspeople; association of ideas with words such as sport, victory, medal, defeat, champion, emotion, frustration, idol, in order to find out meanings other than those directly explicit in the interviews; analysis of the content of publications in newspapers that referred to the participation of blind people in sports. This analysis has enabled us to confirm representations related to the functional aspect of the sports practice, the hero figure, normality, and the body. The study demonstrates that blind people who practice sports continue to carry the heavy stigma that relates to the results obtained in sports competitions. Moreover, the study points out alternative ways towards the overcoming of barriers in the teaching-learning process of Physical Education and sports by the blind.

**Key-words:** Sports; Blind; Representation; Body; Hero; Functional Education.

## RESUMEN

SANTOS, A. **Representaciones sociales del deporte bajo la óptica de grupos de personas ciegas.** Tesis (Doctorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia-Salvador

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Bordas

Esta tesis tuvo como objetivos la comprensión y el análisis de las representaciones sociales de deportes bajo la óptica de grupos de personas ciegas; mapeamiento de las representaciones sociales de deporte desde los ciegos congénitos. Mapear el área de actuación deportiva dónde se encuentran los individuos portadores de deficiencia visual congénita, al hilo de analizarlos a la luz de la representación social, el sentido de la práctica de deporte, ponderando los elementos a que los grupos atienden como centrales, a decir: a) lo que imaginan de la práctica deportiva; b) como ejercen el deporte; c) como desearían que fuera hecha la práctica deportiva y lo que suponen de los resultados de esta práctica; d) reconocer la trayectoria en la búsqueda de la condición de héroe de la persona ciega practicante del deporte; e) construcción del núcleo de representaciones del ciego practicante del deporte.

El actual trabajo está inserto en el Núcleo Temático Language, Desarrollo y Acción. Es un análisis cualitativo y lleva características de un estudio descriptivo. Por la complejidad del fenómeno trabajado, se adoptaron diferentes estrategias de metodología con el propósito de obtener aspectos distintos de la composición de la realidad. El estudio se quedó, al final, bajo la dirección de una metodología multi referenciada: análisis del contenido de las citas hecho con cincuenta y tres ciegos congénitos que practican el deporte; cooperación de ideas con las palabras deporte, victoria, medalla, fracaso, campeón, emoción, frustración, ídolo, con el intento de encontrar otros sentidos no esclarecidos directamente en las citas; análisis del contenido de las publicaciones en periódicos referentes a participaciones de ciegos practicantes de deportes. Este análisis nos permitió la comprobación de las representaciones referidas con el aspecto funcional de la práctica deportiva, el imagen del héroe, la naturalidad, el cuerpo. Se constató que los ciegos practicantes de deportes siguen llevando el peso del estigma relacionado con los resultados obtenidos en las competiciones deportivas y marcan los caminos alternados para la ventaja en los procesos de enseñanza aprendizaje de Educación Física y del deporte para estas personas.

**Palabras-claves:** Deporte; Ciego; Representación; Cuerpo; Héroe; Educación funcional.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Medalhas do Brasil em outros anos.....	103
Tabela 2 - Competições Paraolímpicas.....	107
Tabela 3 – Relação Proprioceptiva dos Neurônios Sensoriais.....	132
QUADRO 1 – Hierarquização dos Elementos.....	186
Tabela 4: Ordenação dos Elementos da Associação de Idéias.....	199
Figura 1 – Modelo Representativo da Associação de Idéias.....	200
Tabela 5: Contradições Encontradas na Associação de Idéias.....	201
QUADRO 2: Panorama Geral dos Elementos de Representação.....	206
QUADRO 3: Elementos Internos do Núcleo.....	207
QUADRO 4: Elementos Externos ao Núcleo.....	211
QUADRO 5: Elementos que Provocam o Núcleo.....	214
FIGURA 2: Estrutura do Núcleo Central de Representação Social de Esporte de Pessoas Portadoras de Deficiência Visual Congênita.....	218
FIGURA 3: Teoria da Movimentação Sócio-Corporal de Ocupação Funcional.....	219

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 Objeto de Estudo .....	41
1.2 Objetivo .....	42
1.3 Relevância .....	43
<b>CAPÍTULO II</b> .....	47
<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	47
2.1 Revisão de Literatura .....	47
2.2 Panorama das Instituições de Cegos no Brasil .....	80
Local/País .....	109
2.4 O Esporte, a Paraolimpíada e o Heroí Esportivo e Paraolímpico .....	111
2.4.1 Modalidades Esportivas praticadas por deficientes visuais e cegos .....	114
2.5 O Corpocego e as Relações no Espaço .....	120
2.6 Deficiência Visual e Imagem Corporal .....	141
<b>CAPÍTULO III</b> .....	161
<b>REFERENCIAL METODOLÓGICO</b> .....	161
3.1 Pressupostos Teóricos Metodológicos .....	161
3.2 Metodologia da Pesquisa .....	171
3.3 Sujeitos do Estudo .....	179
3.4 Estratégias Metodológicas e Apresentação dos Dados .....	180

3.4.1 Associação de Idéias.....	185
3.5 Construção do Campo de Representação e Seus Elementos Constitutivos.....	190
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>191</b>
<b>CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DO CAMPO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL: ENTREVISTAS, ASSOCIAÇÃO DE IDÉIAS E HIERARQUIA DE ELEMENTOS..</b>	<b>191</b>
4.1 Os Conteúdos da Representação .....	191
4.1.1 Análise das entrevistas .....	192
4.1.2 Capacidade física.....	194
4.1.3 A questão da mobilidade: corporal (ou social)? .....	196
4.2 A Associação de Idéias.....	198
4.3 Em Busca da Hierarquização: A Síntese dos Conteúdos .....	204
4.4 O Processo de Hierarquização.....	207
4.5 A Formação do Núcleo Central de Representação.....	217
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>221</b>
<b>A TESE DO MOVIMENTO SÓCIO-CORPORAL DE OCUPAÇÃO FUNCIONAL..</b>	<b>221</b>
5.1 As Questões da Educação Funcional.....	221
5.2 Da Mobilidade e da Movimentação .....	229
5.2.1 A mobilidade do ponto de vista pedagógico .....	229
5.3 Algumas questões sobre Lazer, Esporte, Jogo e Deficiência como ocupação de espaços sociais .....	233
5.4 O Discurso Construído pelos Jornais .....	243

5.5 Algumas questões sobre Orientação e Mobilidade .....	258
5.6 Algumas Questões sobre a Educação Funcional .....	270
5.6.1 A Crise da Educação Funcional .....	278
<b>CONCLUSÃO</b> .....	281
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	289

# 1 INTRODUÇÃO

Esta tese é fruto de minha trajetória no campo da Educação Física e significa uma “revisão” que procura encontrar sentidos e significados nos caminhos percorridos que me conduziram a um novo ponto de partida.

Na minha infância e adolescência, sempre convivi cercado das mais variadas companhias num bairro popular de Salvador, onde residiam pessoas que em sua grande maioria tinham inúmeras dificuldades não só para viver, mas para sobreviver com bastante dignidade.

Concluir o primeiro e segundo graus numa escola pública do bairro onde residia e ingressar na Universidade, em 1974, foi um misto de alegria e sofrimento. O mesmo acontecia com o nosso País, que em 1970 tinha se tornado tri-campeão mundial de futebol e preparava-se para o tetra, que não aconteceu neste ano e a década era marcada ainda pela repressão do regime militar.

Nesta época minha alegria traduziu-se pela aprovação no Vestibular do Curso de Formação de Professores de Educação Física, curso no qual acreditava e acredito ser o ideal para minhas realizações pessoais e profissionais e meu sofrimento pela preocupação em perder a vaga por falta de pagamento da inscrição (Matrícula). Este problema foi resolvido através do meu pedido de demissão do Banco onde trabalhava na função de servente, cujo salário recebido serviu para efetuar o pagamento.

O período em que convivi na Universidade Católica do Salvador (1974-1976) marcou a minha vida e o meu destino acadêmico. Minha vida ficou marcada pela solidariedade recebida pelos colegas de turma que cotizaram algumas vezes para possibilitar o pagamento de minhas mensalidades enquanto o meu destino acadêmico foi consolidado durante o percurso do curso, com a participação ativa de vários encontros científicos estaduais e



nacionais da área e de encontros esportivos nos quais representava o estado na condição de atleta. Essas experiências me fortaleceram e tive a verdadeira certeza de que deveria me aprofundar para vir a ser Professor Universitário e contribuir para uma melhor formação de professores conscientes da missão de ensinar, pesquisar e aplicar os conhecimentos, devolvendo a sociedade o que se produz na Universidade.

Este resgate do elo entre o passado e o presente entre perdas e ganhos inerentes aos convívios e experiências pessoais e profissionais, partindo do real, do vivido e de outros tantos papéis que me foram confiados ao longo da vida e que fui assumindo com expectativas e com grande compromisso.

Antes de chegar a Docência Universitária ingresso no exercício profissional através de concurso público, em 1976, ainda como acadêmico em Educação Física na Secretaria de Educação do Estado, onde permaneci por 12 anos.

Concomitantemente fui aprovado em concurso público para professor do Serviço Social da Indústria (SESI), e transferi domicílio e residência para Feira de Santana/Ba. No SESI, permaneci por 10 anos e pude realizar um excelente trabalho de iniciação esportiva e esporte de alto nível.

O desafio imposto pela necessidade de capacitação específica para desenvolver o processo de trabalho de treinamento esportivo fez emergir, outra necessidade: a de participar de um curso de Especialização em Ciência do Treinamento Desportivo, em 1985 na Universidade Gama Filho (UGF/RJ). Nesse período, tive um contato direto com profissionais do Instituto Benjamin Constant que trabalhavam com Atletismo para indivíduos Portadores de Deficiência Visual.

Ao retornar para Feira de Santana, retomei um contato efetivo com um grupo de Deficientes Visuais que freqüentavam a Biblioteca Municipal, inicialmente, colaborando

como leitor (lia e gravava livros em fita k7) e depois proporcionando atividades físicas para o grupo.

Em 1987 fui aprovado em Concurso Público para lecionar na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) transformando em realidade um antigo sonho: “ser professor universitário”.

Após o desenvolvimento de várias atividades de extensão na UEFS inclusive com Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1989 fui nomeado Presidente da Comissão do Projeto de Implantação do Curso de Licenciatura em Educação Física reafirmando, com isso, o compromisso profissional relacionado ao funcionamento e desenvolvimento da instituição na qual estou inserido.

Acreditando que o processo de avaliar é indissociável do de ser avaliado, em 1990 participei do Concurso Público na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e fui aprovado em primeiro lugar para atuar na disciplina Ginástica Especial, voltada para a temática das Pessoas Portadoras de Deficiência e, neste mesmo ano, pedi exoneração do cargo que ocupava na UEFS.

A partir de 1990, a minha trajetória profissional foi se consolidando através da área da Educação Física Adaptada, pois estava centrada na vivência da Educação Física, aliada ao ensino e à prática da referida disciplina em cursos de graduação e pós-graduação e em instituições de saúde e instituição de classe.

Em 1991 eu e um grupo de pessoas comprometidas com a causa dos deficientes visuais resolvemos fundar a Associação Feirense de Deficientes Visuais onde desempenhei a função de Diretor de Esporte com o objetivo de dinamizar a atividade física e o esporte e poder oferecer um melhor atendimento ao Deficiente Visual nas suas mais variadas necessidades.

No desempenho da docência superior voltada para as Pessoas Portadoras de Deficiência, senti a necessidade cada vez maior de ir à busca do conhecimento trilhando o caminho da pesquisa.

Nessa perspectiva, voltei a percorrer caminhos fora do nosso Estado indo participar, por exemplo, em 1993 de um Curso de Especialização na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), para atender Pessoas Portadoras de Deficiência, e também compartilhar e aprofundar o conhecimento. Exatamente por entender que quanto mais qualificação, melhor retorno para os acadêmicos no campo da graduação, pesquisa e extensão fui a mais um encontro, desta vez para realizar o Curso de Mestrado em Educação Física (1994), na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro.

Foi neste período que me envolvi com o Instituto Benjamin Constant, não só como pesquisador mas também como professor e técnico de atletismo de Deficientes Visuais e Cegos, participando ativamente de eventos esportivos para Portadores de Deficiência dentro e fora do Estado do Rio de Janeiro, além de ministrar cursos para Professores no próprio Instituto e participar de vários seminários e congressos relacionados aos Portadores de Deficiência.

Já com o título de Mestre em 1997, novas inquietações surgiram em busca de novos saberes pois precisava caminhar mais longe e ir ao encontro de novos horizontes. Assim, participei e organizei Seminários, Fóruns e outros eventos procurando um melhor entendimento sobre a Pessoa Portadora de Deficiência.

Em 1998, com o intuito e objetivo de contribuir com a formação de Professores de Educação Física da UEFS, participei do Concurso Público obtendo aprovação para lecionar a disciplina Educação Física Especial e Adaptada.

Na Universidade supra citada, através da disciplina Educação Física Especial e Adaptada, dei início ao atendimento através da atividade física e esporte nos espaços físicos

da Universidade, fortalecendo desse modo o “espaço de relações” do qual fala Bourdieu (1989), o qual é tão real como um espaço geográfico, constituindo-se num verdadeiro espaço de sentido público tornando a Universidade legitimamente pública.

A partir dessas atividades, senti a necessidade de um melhor aprofundamento e nesta perspectiva criei em 2000 e coordeno até a presente data o Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado (NEFEA), especialmente por entender que os Núcleos contribuem com a aproximação de pesquisadores com propósitos comuns e aprofundamentos de saberes e práticas na área específica. Permiti-me, com esse trabalho, a possibilidade de compartilhar os mesmos anseios, dificuldades e conquistas, tendo como objetivo maior o desenvolvimento científico em prol do bem estar da comunidade.

O Núcleo consolidou-se pelo atendimento de centenas de Pessoas Portadoras das mais variadas Deficiência e pelos trabalhos científicos produzidos pelo coordenador e pelos acadêmicos bolsistas, os quais foram apresentados em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Visando contribuir para construção de uma Universidade crítica, reflexiva, que indagasse e produzisse conhecimento, fui em busca do Doutorado em Educação da UFBA e tive a honra de ser aprovado no 1º semestre de 2000, concretizando a expectativa de contribuir para a intervenção e o pensar criticamente das Representações de esporte sob a ótica de pessoas cegas.

Sabedor da existência de uma lacuna muito grande no Estado da Bahia dentro da Educação Física e, especialmente, da Educação Física Especial e Adaptada em relação a Cursos de Especialização *Latu Sensu* e preocupado com essa problemática, mesmo cursando o Doutorado, consegui incluir e ministrar a referida disciplina em vários cursos de Especialização já existentes na UFBA, a exemplo do Curso de Especialização em Atividade Física e Saúde e Especialização em Treinamento Desportivo.

Durante as aulas do curso supra citado houve um amadurecimento, com várias discussões de uma inquietação surgida durante meus estudos no Mestrado em relação a investigação das representações de esporte das pessoas cegas.

Esta investigação tem como objetivo mapear o campo de atuação esportiva no qual estão envolvidos indivíduos portadores de deficiência visual congênita, no sentido de analisarmos, à luz da representação social, o significado da prática de esporte. Levar-se-á em consideração os elementos que os grupos consideram como centrais no que se refere: a) ao que pensam sobre a prática esportiva; b) a como praticam o esporte; c) a como gostariam que fosse a prática esportiva e ao que esperam dos resultados dessa prática; d) à identificação da trajetória na busca da condição de herói do indivíduo cego praticante de esporte; e) à construção do núcleo de representação do cego praticante de esporte.

Analisar o campo mapeado através da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), “é uma busca de outras realidades através das mensagens, e visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, usando um mecanismo de dedução e baseando-se em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares”.

O presente trabalho foi amplamente discutido e avaliado em Seminários, Conferências, Congressos, Fóruns e Similares no intuito de compartilhar e aprofundar o conhecimento possibilitando, dessa forma um amadurecimento advindo das contribuições através das discussões.

Nas discussões aprendi que, para avançarmos o conhecimento numa perspectiva crítica, é necessário dentre outros conhecimentos, um entendimento das populações ou civilizações antigas.

Para Silva (1986, p.37), nas populações primitivas e pré-históricas, o tratamento de males estava diretamente ligado à magia. O uso da Trepanação (abertura de um orifício no crânio) são indícios de práticas demonológica ou maligna de males físicos ou mentais.

Vale ressaltar que o trabalho dos feiticeiros ou mágicos não se limitava apenas às cerimônias simbólicas mas, dependendo da situação, eram utilizados métodos de tratamento em caráter de urgência ou procedimentos médicos regulares como o calor, o frio, a sangria, os banhos, a massagem e o uso eventual de ervas.

As observações e experiências de cada povo e de cada tribo contribuíram para o desenvolvimento de técnicas de combate a diversos males e lesões traumáticas: feridas, dilaceramentos, entre outros.

Essas experiências não se aplicavam às crianças nascidas com aparente fraqueza externa ou com aleijões, pois estas eram eliminadas por serem consideradas portadoras ou enviadas de maus espíritos ou por questões utilitárias, e nem aos indivíduos que participavam de atividades como a caça e a guerra nos quais ficavam gravemente feridos e com limitações físicas. Silva (1986, p38) aponta conjecturas com grandes chances de estarem corretas. Vejamos: o caçador ou guerreiro que fora valente, respeitado e útil ao grupo, mas que momentaneamente estivesse sem utilidade, deveria ser mantido no grupo?

Foram encontrados vasos e urnas da Era Neolítica cuidadosamente decorados, cujo interior guardava corpos de homens com sinais de deformidades trazendo com isso fortes indícios de que eles tinham sido poupados por possuírem algum valor perante ao grupo ao qual pertenciam. Mas, afinal, o que levava determinados grupos ou tribos a tomarem atitudes extremas com relação as suas minorias?

De acordo com Silva (1986), antropólogos e historiadores ligados à medicina nos apontam atitudes de grupos sociais ligados aos portadores de deficiências. A primeira está relacionada à aceitação, tolerância, apoio e assimilação, chegando a assumir determinados

papéis de relevância na comunidade onde estão inseridos ou recebendo honrarias dessa comunidade. A segunda atitude é de eliminação e menosprezo através de vários métodos como a morte violenta, inanição, banimento do grupo.

Com relação à segunda atitude, um dos fatores mais relevantes para essas posturas e que não devemos deixar de enfatizar é o fator Econômico, pois estas pessoas passam a não produzir; e não produzindo comprometem inclusive suas relações sociais no grupo.

As atitudes, para Moscovici (1978), são respostas organizadas (complexas) que compreendem conteúdos latentes (implícitos).

Essas relações sociais estão diretamente ligadas ao capital simbólico que para Bourdieu (1996) se caracteriza não pelas coisas, e sim por valores que resultam na relação de reconhecimento pelo outro e pela representação que os outros fazem dela, na medida em que compartilham um conjunto de crenças.

A depender do reconhecimento dos outros, seja do mesmo grupo ou não, devemos aceitar essas atitudes simbólicas provocadas por membros indignos, fracos, doentes ou deficientes. Isto nos leva a uma identidade pelas diferenças que indicam pólos primordiais, o superior e o inferior, o nobre e o vil, o eficiente e o deficiente - mas não nos esqueçamos de que todos, dominantes ou dominados, devem se situar, mesmo através de meios diferentes.

Com relação à postura de situar-se, Elias (1994, p.118) traz uma excelente contribuição ao afirmar que “é de suma importância para seu orgulho e respeito próprio que o indivíduo possa dizer a si mesmo: esta é a qualidade, posse, realização ou dom pelo qual difiro das pessoas que encontro a meu redor, aquilo que me distingue deles”

Julgamos importante que os indivíduos tenham desejo de se destacarem dos outros, valorizando com isso suas realizações pessoais e enfatizando suas próprias qualidades e que tenham também seu reconhecimento pessoal ou individual reconhecido.

Voltemos ao capital simbólico enfatizado por Bourdieu (1996) para mais uma vez, observarmos que o reconhecimento, além das homenagens lisonjeiras e os protestos de consideração, valida a crença alimentada num campo de desafios entre jogo e jogadores dando, dessa forma, condições de viver feliz.

O capital simbólico pertence ao social que consegue dominar o indivíduo através da sua subjetividade, do seu íntimo quando se auto questiona sobre sua existência levado pela veiculação das religiões sobre a salvação na vida eterna, isto é um capital relacionado a razões de existência.

Para Bourdieu (1996), esse capital desempenha três funções importantíssimas: antropológica, política e teológica.

A função antropológica ampara o homem na sua tentativa de ocupar a ausência de razão de ser procurando, dessa forma, uma justificativa para sua existência e levando-os a julgamentos, opiniões, títulos, rituais. Esse capital é seu poder supremo.

Na função política, o posicionamento em relação ao capital de justificações da própria existência torna-se um ato político, influi e contribui para a ordem social ao passo que mostra seu funcionamento e sua distribuição do poder simbólico.

Para Bourdieu (1996), a desigualdade simbólica é tanto mais radical quanto afeta as pulsões, os corpos, os inconscientes, tudo o que torna os indivíduos cúmplices da ordem da qual eles podem ser os beneficiários ou as vítimas.

Então, para tornar visível a ordem social é preciso questionar o que representa valor, realidade, sagrado e profano.

A função teológica é decorrente da pluralidade de pensamentos que inevitavelmente se depara com as questões de valor e sentido, surgidas através da autoridade suprema (Deus) e seu juízo final no qual são determinados os valores dos juizes e dos julgamentos e que ninguém pode ignorar sem autocondenar-se.



Para Bourdieu (1996), “o mundo social se basta a si mesmo, porquanto encerra a condição final de todas as razões de existir” e para assegurar essas razões de existência temos que aceitar os indivíduos com suas diferenças.

Alguns povos primitivos tinham a postura de aceitação dos indivíduos diferentes como portadores de deficiência e idosos. E quais eram estes povos que possuíam atitudes de aceitação, apoio e assimilação? Para Silva (1986), os principais foram os povos a seguir relacionados.

AONA, residentes do Quênia, possuíam característica nômade e acreditavam que os Cegos mantinham uma relação direta com o sobrenatural. Para eles, esse sobrenatural morava no fundo do lago e avisavam aos cegos onde há peixe, daí a razão pela qual os Cegos participam das pescarias.

Para Elias (1994, p70), “essa ligação do pensamento e da ação a formas mágico-míticas de experiência, impregnadas de fantasia e afeto sempre dificulta e, às vezes, impossibilita que as pessoas empreguem formas de conhecimento e comportamento mais realistas.”

Acredito que esta subjetividade é inerente ao ser humano e para referendar meu posicionamento recorremos a Bourdieu (1998) o qual afirma que a “crença não é pura aparência, mas o efeito socialmente eficaz do encontro entre disposições profundamente incorporadas e o espaço de possíveis que se coaduna com elas”.

Na realidade, a crença não é subjetiva nem objetiva; ela torna-se uma alternativa para se escapar das causas ou das razões.

Segundo a dialética, indivíduo e sociedade são inseparáveis, pois cada indivíduo contém em si o universal, o coletivo nessa perspectiva o conhecimento do ser humano passa pelo contexto histórico.

Dialeticamente o educador deve visar a superação das contradições num permanente refazer inserido na constância da subjetivação/objetivação que leva essas relações pessoais a uma mediação de grupos sociais dos quais um indivíduo participa, garantindo assim sua sobrevivência, através do desenvolvimento de pensamento, afeto e sentimentos.

Habitando as florestas situadas entre o sul do SUDÃO e o CONGO, o povo AZANDE dialeticamente não associa deficiência com o sobrenatural. As crianças, os jovens, os adultos e os idosos portadores de alguma deficiência são tratados com bastante carinho. Uma das características desse povo são dedos adicionais nos pés e mãos, e isto é motivo de orgulho. Nesse caso, objetividade/subjetividade enquanto elemento dialético é mediada por códigos afetivos criados por tais povos.

Os ASHANTI habitam a ponta sul de GANA, a oeste da África. Suas crianças portadoras de alguma deficiência eram enviadas à corte para se tornarem arautos do rei e serviam como mensageiros em missões de guerra. Para esses povos, a objetividade/subjetividade em relação aos portadores de deficiência eram diferentes em relação aos Azendes.

As mensagens do rei terminavam com um recado do arauto: “se esses termos não forem aceitos, poderei ser morto agora mesmo”. Geralmente não eram assassinados, mas quando o inimigo declarava guerra, cortava um dos dedos do arauto. Além dessa missão, os arautos eram excelentes espões e inspetores sanitários ou coletores de impostos.

Fazendo uma breve análise do povo ASHANTI, esta postura de aceitação adotada por eles nos leva a crer que os portadores de deficiência, se viessem a morrer durante uma missão não lhe fariam falta. Porque a escolha dos portadores de deficiência para essas missões?

Situado em um dos mais antigos países da África Ocidental, o povo do DAHOMEY tem como tradição a condecoração por parte do Estado às pessoas portadoras de deficiência

física ou sensorial, pois essas pessoas eram tidas como protegidas por agentes sobrenaturais especiais e traziam sorte à aldeia.

Os nativos da raça SEMANG, localizado na Malásia, tem como hábito procurar os portadores de cegueira e deficiência física para tomarem conselhos e solicitar dos mesmos que tomem decisões para o bom andamento da tribo.

Os portadores de deficiência, para os nativos do grupo XAGGA ou CHAGGA, Tanzânia leste da África, são altamente protegidos, pois eles acreditavam que os maus espíritos habitavam nos corpos dessas pessoas e neles se aquietavam e se deliciavam trazendo paz e normalidade para todos.

Índios tupinambás, segundo Silva (1986), apresentavam uma postura diferente da citada anteriormente. Os deficientes com ferimentos graves resultantes da guerra ou caça não eram eliminados, mas deixados numa cabana onde permaneciam isolados o tempo que desejassem e eram alimentados caso solicitassem pelo resto da vida. Mas o orgulho de guerreiro não lhes permitia pedir alimentos e, geralmente, eles morriam.

A morte por opção do próprio indivíduo deficiente ou idoso em nome de uma coletividade ou para manutenção da raça pode ser observado entre os Esquimós. Estes deixavam os deficientes e idosos nas áreas de maior circulação de ursos brancos para que os mesmos pudessem devorá-los já que eram animais sagrados e quando viessem a ser mortos sua pele estaria em bom estado para agasalharem a população.

Totalmente ao contrário dos Esquimós, os nativos da ilha Truk, nas Carolinas, consideram as pessoas idosas e portadoras de deficiência supérfluas, mas esses aborígenes não segregam nem eliminam esses indivíduos.

Esses fatos ocorrem, no meu entendimento, pelo estigma que essas pessoas carregam por serem portadores de alguma deficiência. A sociedade em várias épocas da humanidade encara-os como incapazes.

Segundo Carmo (1989), o termo “deficiente” representa alguma anormalidade ou diferenciação perante outros indivíduos no plano cognitivo, afetivo ou motor, levando muitos indivíduos ao desespero e conseqüentemente à tentativa ou até mesmo ao suicídio.

Esta prática, para Silva (1986), vem desde a Mitologia Egípcia quando o faraó Sesóstris dividiu o Egito em 36 “nomos” e conquistou pelas armas grande parte do mundo. No seu retorno ao Egito, construiu grandes monumentos e executou grandes obras sociais, contudo acabou suicidando-se ao ficar cego.

Talvez tenha feito isso pela grande defasagem que a cegueira provoca, diminuindo as possibilidades de experimentação no desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e psicomotor quando comparadas a indivíduos de visão normal da mesma faixa etária.

A cegueira é uma barreira entre o indivíduo e o ambiente que não pode ser visto. Em muitos aspectos, nosso mundo é um mundo visual. A maioria das atividades humanas se indicam por meio de estímulos visuais e tem a sua culminação por condutas que respondem aos estímulos.

É um mundo para ser visto e bem visto, o indivíduo interatua com controles, saberes e obtém um estímulo adicional a ele. Ver o mundo é formar parte dele ou através da percepção, temos a tendência de crer no que vemos e atuar de acordo com isso.

O ser humano, através da visão, tem a possibilidade de caracterizar objetos, além de distinguir cores, formas, tamanhos e distâncias. Para Hall (1986, p.133), a distância faz parte de um dos sistemas de coordenadas na relação de nosso corpo com outros corpos e objetos.

A distância social para Bourdieu (1990) se re traduz muito bem na lógica do esporte que pode ser exemplificado pelo golfe, no qual se instaura a distância por toda parte em relação aos não-praticantes e aos praticantes, pelo espaço reservado, harmoniosamente ordenado, onde se desenvolve a prática esportiva que exclui todo contato direto, ainda que pela intermediação de uma bola.

A visão se apresenta como um sentido de grande importância na captação de estímulos e projeções espaciais, facilitando o relacionamento do homem na sociedade em que vive. De acordo com Hall, a percepção de um cego atinge um raio de 06 (seis) a 30 (trinta) metros, enquanto as pessoas com visão poderiam atingir as estrelas. Além disso, na maioria das vezes, os cegos têm comprometidas as suas relações pessoais devido à exclusão social, pois fogem do padrão de normalidade estabelecido pela sociedade.

Segundo estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS 1993) e da Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, órgão do Ministério da Justiça (Brasil,1991), 10% da população brasileira é portadora de deficiência, sendo 0,5% portadores de deficiência visual fazendo um total aproximado de 900 mil cidadãos.

Mas os dados do Censo 2000 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelaram que 14,5% da população brasileira são portadora de, pelo menos, uma das deficiências investigadas pela pesquisa.

A maior proporção encontra-se no Nordeste (16,8%) e a menor no Sudeste (13,1%). Em relação ao número de cegos em 2000, existiam 148 mil pessoas cegas e 2,4 milhões com grande dificuldade de enxergar. Do total de cegos, 77.900 eram mulheres e 70.100 homens.

A região Nordeste, apesar de ter população inferior ao Sudeste, concentrava o maior número de pessoas cegas: eram 57.400 cegos no Nordeste contra 54.600 no Sudeste. São Paulo é o Estado com maior número de cegos (23.900), seguido da Bahia com (15.400).

Vários segmentos da sociedade, entre eles os idosos, crianças e deficientes e, no caso específico desse estudo, os cegos congênitos, ocupam um espaço à margem da sociedade. Esses cegos, cuja perda de visão, segundo Lemos (1981), ocorre a partir do nascimento até cerca de 05 (cinco) anos de idade ocupam o espaço marginal por não apresentarem produção como as pessoas ditas normais no processo social.

De acordo com Glatt (1995), o isolamento social dessas pessoas ainda persiste e as mesmas poderiam estar ocupando espaços considerados dignos em nossa sociedade, ou seja, o espaço social que para Bourdieu (1990, p.160) funciona como um “espaço de estilos de vida”, onde deve ser valorizada cada ação individual.

É bom lembrar que o corpo é um espaço e quando valorizamos a ação individual estamos respeitando o espaço corporal. A construção espacial é simbólica e é no corpo que sua noção é registrada. Por isso, ele é o espaço fundador, com referências de dentro e fora, de sair e entrar, de engolir e expelir, de projetar e incorporar.

De acordo com Merleau-Ponty (1994, p.328), “O espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível.” E tudo isso é apreendido pelo corpo.

Nesse sentido, o corpo constrói uma relação consigo mesmo através da imagem corporal elaborada em sua apreensão de mundo. Para Vayer (1985, p.93),

a consciência de si mesmo ou experiência de si mesmo é evidentemente o conjunto de retroações originadas das interações indivíduo-mundo, mais precisamente sua interpretação e sua memorização pelo sistema nervoso sob a forma de conjuntos estruturados de informação e de programas.

A imagem tradicional dos seres humanos, segundo Elias (1994b), consistem em dois componentes diferentes, um visível e tangível, o corpo, e o outro invisível e intangível, a mente ou a alma. Nesse caso o corpo, ontologicamente, está ligado a um objeto natural estático ou estético, enquanto a mente ou a alma estão ligados a um mundo imaginário de espíritos.

Vayer (1985, p.96) nos alerta para a grande diversidade terminológica decorrentes dos modelos culturais que nos levam a utilizar termos diferentes: imagem do corpo; imagens motoras; esquemas posturais; esquema de atitude, esquema corporal. Segundo o mesmo autor, são os distúrbios ou as dificuldades da existência que nos fazem perceber a estrutura corporal,

isto porque a construção mental do esquema corporal é ligada à história de vida de cada indivíduo, respeitando as influências culturais e individuais.

A linguagem corporal, uma das primeiras do ser humano, segundo Vayer (1985, p.34), possui um duplo significado: o afetivo, que está relacionado com as atitudes, e o contato. Daí a importância do contato das crianças com os pais e o significado semântico que está relacionado com a ação corporal, constituindo assim a base das comunicações humanas.

Essa linguagem corporal é reforçada por Elias (1994b) quando afirma que o caráter e a função dos sons humanos, que conceituamos como linguagem, enquanto representação simbólica dos fatos e das funções de um mundo realmente existente, é apenas um dos diversos aspectos da comunicação humana.

No caso da criança cega, essa comunicação, essa linguagem corporal, de acordo com Cratty (1984, p.12), começa a formar-se quando ela examina tatilmente seu próprio corpo ou o de outras pessoas e complementa-se através da forma verbal.

As pessoas cegas, assim como as videntes, não constroem sozinhas o esquema corporal. No jovem cego congênito, além da necessidade do toque corporal, existe também a necessidade de diálogo verbal, com os pais ou responsáveis, sobre o seu esquema corporal e a imagem do seu próprio corpo.

Contudo, de acordo com Telford e Sawre (1988), se esse diálogo verbal não for bem esclarecido, devido à perda de elementos não falados da comunicação oral como posturas, gestos e expressões faciais, a imagem do corpo do cego congênito poderá ficar deturpada, influenciando, inclusive, no seu movimento.

O movimento, além de abranger atos motores, atinge também a dimensão social, como o direito de ir e vir. Para Bourdieu (1989), o espaço de relações é tão real quanto o espaço geográfico, ampliando a expansão do indivíduo, permitindo-lhe variar a rede de relações corporais e sociais.

O deslocamento nos diferentes espaços proporcionará ao indivíduo cego estímulos da memória e da organização espaço-temporal a fim de propiciar maior interação com a sociedade evitando, dessa maneira, o seu isolamento e oportunizando movimentos do corpo.

O movimento corporal, ao ser racionalizado, recebe grande influência do meio social. Le Boulch (1988, p.51) refere-se ao movimento da seguinte forma: “os movimentos expressivos do corpo, suas reações tônicas, assumem uma dimensão social na medida em que se revestem de um sentido pragmático ou simbólico para outrem”.

Telford e Sawre (1988) apontam algumas dificuldades provocadas pela cegueira: a) impedimento direto à palavra impressa; b) restrição da mobilidade independente em ambientes não familiares; c) limitação de percepção de objetos grandes demais para serem apreendidos pelo tato. Tais dificuldades, além de privarem os cegos de importantes pistas sociais, provocam racionalizações dos seus movimentos para que se adaptem ao mundo.

A racionalização do movimento corporal no indivíduo cego é mais prejudicial porque dificulta o conhecimento da distância com relação aos objetos ou ao tamanho do espaço.

Segundo Fonseca (1995), isso ocorre porque o conhecimento do corpo é transformado em conhecimento do espaço através da intuição e da conceituação lógica, uma vez que para o autor, a organização espaço-temporal está integrada com a motricidade, e a relação com os objetos que ocupam um determinado espaço se dá a partir do próprio corpo.

O corpo necessita passar por várias experiências. Há necessidade de se trabalhar a construção de um sujeito social, que para Bourdieu (1989) é o indivíduo que está por excelência na luta política, luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando também as categorias de percepção desse mundo através dos diversos movimentos.

Ao referir-se ao movimento como modo de expressão, Le Boulch (1988) nos diz que:

o movimento do homem se desenvolve em presença do olhar de outrem e assume dessa forma uma relação de significante e significado, em outras palavras, ele apenas existe continuado por um outro ‘ser expressivo’ que o acolhe e o interpreta.



Daí a problemática do cego, visto que o mesmo não percebe a presença dos olhares dos outros. Através do olhar, as relações pessoais são facilitadas, porque um simples olhar, mesmo a uma determinada distância, pode ser um código de aprovação ou reprovação de uma relação de amizade. A falta de um olhar que lhe transmita aceitação ou não pode influenciar a mobilidade do cego entre as pessoas.

Trabalhar na dimensão macro de proporcionar possibilidades de expressão do corpo no espaço parece ser um dos modos de evitar a mecanização, que pode vir a conduzir o corpo como um objeto ocupando determinado espaço sem possuir mobilidade.

Essa ocupação de posição no espaço depende da orientação do corpo com relação aos objetos e aos outros homens. Através do seu corpo, o indivíduo deve ocupar vários espaços, usando sua locomoção e orientação. Merleau-Ponty (1994, p.341) diz: “a orientação no espaço não é um caráter contingente do objeto, é o meio pelo qual eu o reconheço e tenho consciência dele como de um objeto”.

Isso significa que o corpo é reconhecido na orientação espacial a partir da minha própria consciência corporal. Assim como tenho consciência da existência de determinados objetos, devo ter também consciência do meu próprio corpo em relação ao espaço e ao esporte que pratico.

O esporte para Bourdieu (1990) é um dos terrenos onde se coloca com acuidade máxima o problema das relações entre a teoria e a prática, e também entre a linguagem e o corpo.

Ainda para Bourdieu (1990, p.219), a “pedagogia esportiva talvez seja o terreno por excelência para colocar o problema que em geral é exposto no terreno da política: o problema de tomada de consciência”.

No entender de Tubino (1992), o esporte, nesta perspectiva e nas suas funções sociais e culturais, terá que ser orientado por valores morais nas suas relações com os diferentes sistemas sociais.

Essa tomada de consciência torna-se necessária para abriremos uma discussão ampla sobre a competição em detrimento ao processo de domínio dos movimentos e integração cultural dos cegos.

Para Freire (1996) o processo de tomada de consciência é desencadeado por uma questão que pode ser feita pelo próprio sujeito.

Na minha dissertação de Mestrado, Santos (1996), intitulada Representações de pessoas cegas sobre a organização espaço-temporal tomando como referência seu próprio corpo, surge a postura heróica de um cego em contribuir para uma melhor integração e interação quando diz: “as pessoas que estão lá fora pensam que os cegos não podem fazer nada, mas o cego pode ajudar a sociedade”.

Por isso, torna-se essencial o reconhecimento, pela sociedade, do real potencial das pessoas cegas em todos os campos de atuação, inclusive o esportivo. Segundo Chevalier e Gheerbrant (1994, p. 489), “a primeira vitória do herói é a que ele conquista sobre si mesmo”.

Na realidade, os cegos de certa forma se sentem heróis porque acreditam responder a vários desafios, principalmente os sociais.

Vencê-los, garante-lhes supostamente adquirir a igualdade, a normalidade, independente de medalhas ou títulos, ou seja, a oportunidade em praticar um determinado esporte torna-se um grande desafio e, em consequência, uma grande vitória, “a prática esportiva configura-se como parte do processo de civilização, como local de encontro, de exercitação da urbanidade, da sociabilidade e do bem estar dos homens: consigo mesmo e com os outros”, Bento (1995, p.169).

Em relação a esse processo educacional através do esporte, Bracht (1986) alerta que a educação através do esporte pode levar ao acomodamento e não ao questionamento, pode vir a ser uma educação que ofusca, ou lança uma cortina de fumaça sobre as contradições capitalista.

Segundo Kunz (1994), o conceito de esporte é restrito, pois tem no seu conteúdo apenas o treino, a competição, o atleta e o rendimento esportivo, em detrimento de outros valores.

Esses valores estão relacionados às melhores condições da prática esportiva para os cegos, contribuindo para a diminuição do preconceito, “direitos iguais para os que não são iguais”, enfim, aumentar a oportunidade que o próprio cego tem enquanto cego.

Para Bento (1995), o esporte está em toda parte, ou seja, como domínio tecnológico, como atividade profissional, como objeto de estudo e investigação, como campo e fator de socialização, de educação e formação, como atividade cultural e como empreendimento da saúde.

O mito do processo pedagógico segundo Ferreira (1993) remete-nos aos seus heróis mediante contos, histórias e fantasias como em cerimoniais, rituais, danças, festas e competições esportivas, enfim, mediante práticas sociais simbólicas.

O aluno que aprende esporte pode aprender gestos técnicos impostos a ele por uma pedagogia de simples transmissão ou por uma pedagogia da ação de tipo construtivista. (FREIRE, 1996).

Entende que a pedagogia construtivista, por acrescentar ao gesto técnico a compreensão, seja a melhor forma para a aplicação do esporte para o cego.

O Construtivismo nasceu e se desenvolveu a partir da epistemologia genética do Suíço Jean Piaget, o qual enfatiza que para aprender o indivíduo deve ter adquirido determinado nível de desenvolvimento psíquico.

Para ele, o desenvolvimento é espontâneo e leva um tempo que não se pode violar, portanto vão aprendendo por si só, a partir da interpretação lógica de suas próprias ações, tendo o adulto como um facilitador e recebe uma redefinição bastante enriquecedora de psicólogos Europeus de orientação dialética a exemplo de Vigotsky, Luria, Leontiev, Wallon e adaptado para alfabetização pela psicopedagoga Argentina Emília Ferreiro.

No campo das representações Piaget e Vigotsky, segundo Moscovici (2003), tiveram em Lévy-Bruhl um pensador cuja obra forneceu um fundamento comum a ambos.

A importância de Lévy-Bruhl foi explicar a mentalidade das, assim chamadas, culturas “primitivas” a partir de causas sociais e não a partir de causas individuais, além de desmistificar o pensamento ocidental como sendo privilegiado em comparação com outras formas de pensamento.

A psicologia das representações “primitivas” estabelecida por Lévy-Bruhl, para Moscovici (2003), é repetida na psicologia das representações das crianças e cita como exemplo, o animismo infantil e o realismo intelectual. E resume: o que um descobriu nas representações públicas das sociedades “exóticas”, o outro redescobriu, de maneira transposta, nas representações supostamente privadas das crianças suíças.

Segundo Moscovici (2003), o encontro de Vigotsky com as categorias de Lévy-Bruhl permitiu a formulação de uma teoria sólida e fundamentada do desenvolvimento cultural e histórico.

Na verdade, as representações sociais abriram caminho para a psicologia da criança de Piaget e para a psicologia das funções psicológicas superiores de Vigotsky.

Entre Vigotsky e Piaget existem pontos de convergências e divergências, porém para ambos o papel ativo do sujeito é importante no processo de aprendizagem para seu desenvolvimento psicológico.

O primeiro objetivo a que se propõe a epistemologia genética segundo Piaget (1978), é levar a psicologia a sério e fornecer verificações em todas as questões de fato que cada epistemologia suscita necessariamente, substituindo a psicologia especulativa ou implícita, com a qual em geral se contentam, por meio de análises controláveis (portanto, do modo científico que se denomina controle). É impressionante verificar que Piaget nos oferece uma teoria construtivista do desenvolvimento da inteligência.

A vida, para ele, é um sistema livre que depende de elementos externos a si próprio para se manter, ou seja, os sistemas considerados vitais – biológicos, psicológicos, sociológicos tem a sua gênese na interação contínua do organismo com o meio, interagindo através da troca de influências equivalentes.

Para Vigotsky, o meio é decisivo, assim como o papel do adulto; sem discordar desse pensamento para Piaget o meio é um enriquecedor e o adulto um facilitador.

A teoria de Piaget é mais genética, mais lógica. Ele descreve o que a criança faz, enquanto Vigotsky tem uma teoria mais psicológica, histórica, que explica o que a criança pode fazer.

Se definirmos o construtivismo como tendência que concede uma importância decisiva do papel do indivíduo na construção de seu próprio conhecimento, veremos que há construtivismo nos esquemas de condução em Piaget e Vigotski

Portanto, o construtivismo é definido como um sistema de epistemologia que fundamenta a construção da mente e do conhecimento sobre bases anteriores, num processo extremamente dinâmico e reversível de equilíbrio elevada. Tal construtivismo não tem sentido, igualmente, senão em adequação às atividades reais de um sujeito (PIAGET, 1978).

Vale salientar que um saber anteriormente construído não se torna obsoleto por se transformar continuamente. Assimilar novos conhecimentos requer reconstrução do saber anterior, ou então não ocorrerá a construção de novos conhecimentos.

Na dinâmica do processo ensino-aprendizagem, na perspectiva construtivista, o aluno é o ponto de partida para a aprendizagem e o professor tem a função de desestabilizador, incentivador e viabilizador, proporciona ao aluno a realização de trocas com o meio social, provocando e regulando situações-problema e conflitos, assumindo dessa forma o papel de mediador, deixando de ser o detentor de todo saber e autoridade para tornar-se um interlocutor.

Assim, o educando é respeitado na individualidade e sua aprendizagem é construída numa descoberta constante.

O respeito à individualidade é focado por Vigotsky (1991) a partir de sua preocupação em ajudar crianças portadoras de deficiência a realizarem suas potencialidades individuais, destacando aspectos qualitativos desses indivíduos em virtude, não só das diferenças orgânicas, mas das singularidades de suas relações sociais, o que faz com que o portador de deficiência não seja considerado menos desenvolvido em determinados aspectos do que seus companheiros, mas que seja reconhecido como um sujeito que possui uma outra maneira de desenvolvimento.

Esta postura de Vigotsky nos possibilita uma compreensão de que o desenvolvimento e aprendizagem são processos que interatuam dialeticamente no desenvolvimento estudando e discutindo atitudes normais e especiais que se mesclam e constituem os sujeitos portadores de deficiência.

Os estudos de Vigotsky, pela sua qualidade e pioneirismo na abordagem em relação a crianças portadoras de deficiência, leva Luria (1992) a salientar que Vigotsky concentrou, ao contrário de muitos estudiosos, sua atenção na capacidade de que as crianças tinham. Capacidade essa que poderia formar uma base para o desenvolvimento de seu pleno potencial. As virtudes dessas crianças eram o principal alvo de seus estudos e não os seus defeitos.

Partindo dessa premissa, Vigotsky rejeitava a redução dessas crianças a relatos simplesmente quantitativos, em termos de traços psicológicos que através de uma tabela de testes não refletia suas reais capacidades, por isso reforçava sua abordagem global, que valia-se de descrições qualitativas da organização especial de seu comportamento.

Analisar as práticas das instituições da educação especial foi outra preocupação de Vigotsky, que reconhecia o importante papel da aprendizagem escolar. Ele criticou o caráter de isolamento das propostas da educação especial concluindo, sem esquecer os méritos, que a escola especial se destaca pela postura de isolar o aluno cego, surdo e com outras deficiências no reduzido círculo escolar, contribuindo para criar um mundo pequeno, segregado, em que tudo está adaptado e, conseqüentemente, acomodado ao problema do aluno.

Essa prática não contribui para retirar a criança do mundo isolado e fortalece o hábito do isolamento intensificando sua separação, dificultando a sua educação e reduzindo muito sua aprendizagem especial.

O caráter filantrópico, asilar e assistencialista, da educação destinada aos portadores de deficiência, para Vigotsky (1991) deve ser rompido. E sugeriu uma educação para todos ressaltando a importância da integração entre o geral e o específico, ou seja, regular e especial facilitando desse modo a aprendizagem e o desenvolvimento dos portadores de deficiência e das pessoas consideradas normais.

As práticas pedagógicas também foram alvos de críticas por parte de Vigotsky, que ainda hoje estão voltadas para o treinamento enfatizando a prática de exercícios convertidos em atividades artificiais, isoladas e desinteressantes, enfadonhas. O estudioso sugeriu atividades que tivessem sentido para a vida do aluno, que o ajudasse a superar suas dificuldades e contribuísse para aquisição de conhecimentos fundamentais para o entendimento de suas relações com a vida.

“ A tarefa da escola (...) consiste em não adaptar-se à deficiência, mas sim em vencê-la. A criança com retardo mental necessita mais que a normal que a escola desenvolva nela os processos mentais pois, entregue à sua própria sorte, ela não chega a domina-los” Vigotsky (1991).

Os argumentos apresentados por Vygotsky ressaltam a importância da educação na vida do portador de deficiência por facilitar a participação ativa e interativa desse aluno no contexto social, restaurando assim o espaço de sentido, através da linguagem e estudando o portador de deficiência como sujeito produtor e autor de sua palavra, alicerce básico na formação do sujeito que constrói a representação da realidade na qual está estabelecido.

O caráter e a função dos sons humanos, segundo Elias (1994b), é a designação da linguagem enquanto representação simbólica dos fatos e das funções de um mundo realmente existente; é apenas um dos diversos aspectos distintamente únicos da comunicação humana.

Tendo em vista as dificuldades no processo comunicativo e educativo do cego, devido à falta de um trabalho científico voltado para a questão simbólica da imagem de esporte, questiona-se o trabalho de professores e técnicos especialistas no trato com o cego: será que se faculta ao cego a possibilidade de discussão a respeito do simbólico em suas intenções? Ou seja, apresenta-se um problema para investigação: como o conhecimento das representações sociais de pessoas cegas poderá contribuir para um melhor entendimento do significado do esporte para os cegos? Uma forma de linguagem? Só competição? Oportunidade? Integração? Uma forma de comunicação? Melhora na locomoção?

Por estar inserido no Núcleo: Linguagem, Desenvolvimento e Ação Pedagógica, justifica-se sua abordagem no entrecruzamento de conteúdos disciplinares, a psicomotricidade, a comunicação, o desenvolvimento e o campo simbólico, uma vez que a Ação Pedagógica, além de valores, também significa um trabalho realizado em toda a extensão da vida social.



O portador de deficiência visual, especificamente o cego, apresenta defasagem do ponto de vista motor e social pela falta de estímulos visuais.

A falta desses estímulos influencia na escolha do esporte que essas pessoas venham a praticar ou praticariam.

Essa informação está relacionada aos estímulos visuais produzidos pela plasticidade de determinado esporte.

De que forma devemos facilitar as explicações sobre as práticas esportivas que pretendemos desenvolver com essas pessoas que não possuem o estímulo visual?

O sujeito é o criador do conhecimento, segundo a teoria das representações, com base no que ele conhece, em experiências vivenciadas em seu cotidiano e na determinação valorativa que dá a essas vivências que não estão descoladas da historicidade e do contexto social e ético de seu mundo (MOSCOVICI, 2003).

Partindo deste conceito de Moscovici, e levando em consideração a falta de estudos sobre a representação de esporte pelo grupo de cegos, faço um questionamento: afinal, como se ensina aquilo que não se pode ver?

## **1.1 Objeto de Estudo**

De acordo com Mazzotti (1994) a representação social investiga justamente a formação e o funcionamento dos sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana.

Para Abric (1994) toda representação é organizada em torno de um núcleo central, que constitui no elemento fundamental da representação; é ele que determina sua significação e organização interna, sendo que a idéia de determinação da significação é a mais importante.

Sá (1996) enfatiza que a caracterização do núcleo central como um subconjunto da representação implica que outras instâncias estruturais, com papéis funcionais complementares ao do núcleo central, devam ser reconhecidas.

As representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, Mazzotti (1994).

Por entendermos que a prática do esporte pelo cego é um processo educativo, nosso objeto de estudo é a opinião, atitude e o estereótipo de grupos de cegos em relação ao esporte que praticam.

## **1.2 Objetivo**

Mapear o campo de atuação esportiva no qual estão envolvidos indivíduos portadores de deficiência visual congênita, no sentido de analisarmos à luz da representação social, o significado da prática de esporte, levando em consideração os elementos que os grupos consideram como centrais, no que se refere: a) o que pensam sobre a prática esportiva; b) como praticam o esporte; c) como gostariam que fosse a prática esportiva e o que esperam dos resultados dessa prática; d) identificar a trajetória na busca da condição de herói do indivíduo cego praticante de esporte; e) construção do núcleo de representação do cego praticante de esporte.

O presente estudo tem como objetivos:

- 1) Mapeamento das representações sociais de esporte a partir dos cegos congênitos;
- 2) Compreender e analisar as representações sociais de esporte na ótica de grupos de pessoas cegas;

### 1.3 Relevância

A relevância do presente estudo está, em proporcionar aos interessados uma contribuição em termos de recursos literários, onde a representação do cego em relação ao esporte possa ser mais uma condição a ser considerada nos planejamentos pedagógicos.

Paulo Freire (1998, p.110) dizia que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” e a prática pedagógica o meio utilizado para educar.

Dentre as diversas formas de orientação das práticas educativas, chamadas tendências pedagógicas, estas como outras práticas sociais de alguma maneira (implícita ou explícita) carregam em si a visão do mundo de quem a ministra.

As escolhas metodológicas dos educadores denunciam suas concepções de educação, de homem, de mundo transmitindo marcas aos sujeitos educados (FREIRE, 1997).

Buscando compreender a relação entre educação e sociedade autores como Libâneo (1994, p.19) vem estudando as tendências pedagógicas, e afirma que:

“(...) a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sóciopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relação professor aluno, etc”.

Assim, entendo que o processo educativo permeado pela atividade docente, apresenta fragmentos de cima ou de outra tendência, mas que ao longo da história, vão sendo conduzidas por uma tendência pedagógica hegemônica que são estabelecidas em função dos interesses da classe dominante.

Ao estudar as tendências, Libâneo (1994) as classificam em:

Pedagogia liberal, ou seja, tendência tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista; essas tendências liberais buscam preparar indivíduos para exercerem papéis determinados socialmente, ou seja, de um lado os que dominam e de outro os que executam, mantendo assim a hegemonia dominante em vigor.

Pedagogia progressista, que abarca as tendências libertadora, libertária e crítico social de conteúdos; que surgem idealizadas por educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entre outros, a partir do movimento da Escola Nova.

Dentre as idéias destes educadores, estava a defesa do ensino público e gratuito, coerente com a realidade do país, em que esta nova tendência objetivava a formação intelectual e corporal dos cidadãos, devendo o projeto pedagógico servir aos interesses dos indivíduos e não de determinados grupos (FREIRE, 1997).

As propostas educacionais, na nova escola, pautavam-se nas reformas do ensino primário e secundário e na criação de universidades.

Mesmo com as leis e avanços implementados para atender esta tendência, não houve grandes mudanças na escola, esta permaneceu legitimando os ideais da classe dominante.

Com a crise da Escola Nova, outra tendência, a liberal tecnicista, surge acompanhando o processo de industrialização e do novo panorama econômico do país.

Esta tendência se mostra linear e seqüencial, coloca a educação a serviço da sociedade industrial, que dirige e controla as relações de trabalho e dos produtos da indústria, apontando as habilidades, conhecimentos, atitudes e normas que são exigidos dos alunos (SAVIANI, 1995).

Os objetivos da educação são definidos em função de requisitos estabelecidos fora do seu campo, mas apoiados nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade (MACLAREN, 1997), com o intuito de reordenar o processo educativo, deixando-o mais objetivo e operacional, preparando o homem para atuar no mercado de trabalho.

Na tendência tecnicista, a meta era inibir toda e qualquer forma de questionamento e crítica principalmente ao governo (SAVIANI, 1995).

Diante destas tendências, percebo que os propósitos de cada uma tem relação entre as políticas educacionais e o período em que foram instituídas, sendo que a concepção liberal se

mostra imbricada em todas elas; assim, o aluno se torna o único responsável por conquistar seu espaço, tirando do Estado a responsabilidade de garantir oportunidades iguais a todos os cidadãos (PEREIRA, 2002).

Os propósitos das teorias convencionais comprometidas com a transmissão do conhecimento objetivo e neutro, vão de encontro ao meu compromisso de buscar apontar caminhos em que os sujeitos procurem um horizonte transformador; assim coloco-me em direção aos princípios das teorias críticas, optando pela pedagogia problematizadora de Paulo Freire (1997) que se preocupa com a transformação social, identificando-se com os grupos oprimidos, as minorias desfavorecidas, a classe dominada.

A educação é “uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” como os demais setores da vida social (BRANDÃO, 2000, p.10).

Entendo então, que se faz necessário a superação da realidade, implicando a construção de uma sociedade igualitária, participativa e humanizada, em que a educação esteja comprometida com a transformação social, com a democratização. A este respeito Freire (1983, p.81) nos diz:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão... não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e o mundo depois e vice-versa

Portanto, a diretriz pedagógica transformadora deve contemplar a realidade em que os homens vivem, trabalham e se relacionam, assim como seus saberes socialmente significativos, não devendo este contexto ficar alheio à relação do ensino – aprendizagem.

Na pedagogia transformadora “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000, p.22), concebendo o

homem como integrante de um contexto histórico-social, que constrói a maneira de ver o mundo nas inter-relações que estabelece.

Portanto, se faz necessário que o educador perceba no deficiente visual, um sujeito social do processo de educação, valorizando a subjetividade do indivíduo, seu potencial, seus valores, princípios, espontaneidade, história de vida, entre outros, proporcionando a este sujeito o acesso, a reflexão, o pensar, o criar e o recriar nas possibilidades de esporte e lazer.

Esta compreensão por parte do educador possibilita que a interação educador/educando aconteça de forma horizontal, a despeito de suas diferenças, inclusive propiciando a alternância de papéis, resgatando e construindo valores ligados à cidadania, solidariedade, qualidade de vida, etc.

A importância deste estudo é que poderá proporcionar uma melhor definição dos projetos e da preparação de profissionais que atuam na área de esportes para pessoas portadoras de deficiência.

O presente estudo mostra-se oportuno pelo momento histórico que os professores envolvidos com os portadores de deficiência visual passam e pode provocar discussões nas Instituições a respeito do atual projeto de prática esportiva para pessoas portadoras de deficiência.

Nosso estudo também poderá suprir a ausência de informações dentro das representações sociais, que integram a representação com a prática desportiva e o cego.

É importante ressaltar que não localizei produções que olhassem para o esporte praticado por indivíduos cegos a partir das representações sociais, daí a relevância da presente investigação em contribuir para a construção do conhecimento sobre a prática esportiva relacionada e fundamentada nas representações sociais.

## **CAPÍTULO II**

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **2.1 Revisão de Literatura**

A relevância do presente estudo decorre principalmente da abordagem escolhida, que procura investigar a representação social do esporte sob a ótica de pessoas cegas. Outros estudos apresentam propostas diferentes.

A literatura tem demonstrado que o conceito, a definição, os métodos e os objetivos dos trabalhos relacionados a Representação Social e os Portadores de Deficiência e em especial os Deficientes Visuais e os Cegos têm variado ao longo do tempo em decorrência da ênfase dada ao objeto de estudo.

Reconhecendo a existência de diferentes concepções acerca das Representações e os Esportes para os Portadores de Deficiência, enfatizo aspectos ressaltados por autores que têm estudado o assunto, destacando destes, ou segundo estes, aqueles que direcionaram seus trabalhos aos Deficientes Visuais ou Cegos.

Alves (1985) estudou 235 pacientes em uma instituição de cegos e portadores de visão subnormal, e ressalta que 79,15% da população era menor de 30 anos e apresentava visão igual ou menor a 1/10. As patologias mais freqüentes foram: coriorretinite (16,17%), glaucoma congênito (15,74%), catarata congênita (14,47%) e atrofia óptica (10,21%).

Após análise foi sugerido, pelo autor, como medidas preventivas, o exame oftalmológico sumário pelo pediatra na sala de parto, o tratamento cirúrgico e correção óptica precoces de glaucoma e catarata congênitos além de maiores estudos sobre epidemiologia e fisiopatologia das uveítes no sentido de se poder agir de forma preventiva nesta doença.

Bachega e Stump (1989) relatam o trabalho fisioterápico desenvolvido na Instituição Lar Escola Santa Luzia para Cegos (Bauru-SP), com uma amostra de 10 pacientes portadores de deficiência visual total ou parcial, de ambos os sexos, com idade média de 30 anos.

Após o tratamento fisioterápico notam-se resultados satisfatórios, com minimização e prevenção das dificuldades físicas geradas pela deficiência, facilitando a reabilitação.

Freudenheim e Mattos (1990), tem em sua pesquisa o objetivo de estudar as implicações da integração intersensorial no processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras em portadores de deficiência visual ou auditiva.

Os deficientes visuais e os auditivos, como é do nosso conhecimento, apresentam um comprometimento dos receptores sensoriais, tanto na captação de informações quanto na sua transmissão ao SNC, levando à um processamento e integração das demandas internas e externas com características diferenciadas. Apesar disso, o funcionamento do cérebro é o mesmo.

Levando em consideração a natureza do desenvolvimento da integração sensorial, o professor de Educação Física, no entendimento das autoras, pode através da comunicação e estruturação da tarefa, estimular o desenvolvimento da integração sensorial e assim possibilitar uma formulação mais precisa das demandas do ambiente e também de respostas mais adequadas.

As autoras concluíram que, ao se conhecer os processos internos e a plasticidade do SNC do ser humano, cabe ao professor de Educação Física favorecer através de procedimentos práticos, a instrumentalização e utilização do mesmo de maneira favorável ao portador de deficiência visual ou auditiva.

Conde (1990) propõe atividades físicas adaptadas ao deficiente visual que tem como objetivo levantar uma caracterização básica das defasagens geralmente apresentadas no desenvolvimento geral de crianças cegas congênitas, antes da primeira intervenção da



educação formal, quando comparadas às crianças de visão normal da mesma faixa etária, e, baseado nesta caracterização, buscar a apresentação da função da Educação Física Adaptada a essa clientela, referenciando sua oportunidade, propriedade e validade como elemento importante e imprescindível no processo educacional pelo qual passará a criança cega. Essa criança geralmente apresenta desempenhos inferiores nas áreas motora, cognitiva e social-afetiva. Vale salientar que a defasagem apresentada não é inerente a condição de cego, mas sim função de um relacionamento familiar inadequado e, principalmente, é causado pela própria problemática da realização motora.

O autor em sua conclusão, entende que o conhecimento do próprio corpo está intimamente vinculado ao desenvolvimento geral da criança cega. Ao leva-la, como primeiro passo, ao conhecimento, controle e domínio do seu corpo, a Educação Física Adaptada irá embasar e favorecer a evolução dessa criança, enfocando também aspectos como a autoconfiança, o sentido de cooperação, o prazer de poder fazer e as interfaces dessas valências afetivas com o seu cotidiano na família, na escola e na sociedade.

Ferraz, Brunoni e Erwene (1990) desenvolveram um trabalho que apresenta o aconselhamento genético de um casal de deficientes visuais (Atrofia óptica congênita x Síndrome de Rieger). Pela história e dados clínicos conclui-se pela Atrofia Óptica Congênita de herança autossômica recessiva com o risco de recorrência desprezível. A distribuição dos afetados com síndrome de Rieger na família foi tipicamente autossômica recessiva com risco de recorrência para o casal e seus descendentes afetados dói estimado em 50%. Enfatiza-se que, na veiculação dos riscos envolvidos (aconselhamento genético), o diagnóstico é fundamental e os aspectos psicológicos devem ser, obviamente, considerados.

Farias (1991) utiliza-se dos elementos do jogo, dentro de seus aspectos lúdicos e de autocontrole, adaptados para desenvolver a orientação e mobilidade do cego.

Kajihara (1991) trabalha a questão da linguagem corporal vinculada ao trabalho feito dentro dos aspectos da orientação e mobilidade.

Melo (1991) enfatiza as técnicas de locomoção relacionadas ao tripé: o eu, o outro e o ambiente.

Moreira (1991) nos diz que as causas da cegueira em países em desenvolvimento não são totalmente conhecidas e variam muito de acordo com as diferentes regiões. Com o objetivo de se identificar as causas mais comuns em nosso meio, foram examinados 121 pacientes de uma instituição para cegos.

A idade dos pacientes variou entre 6 e 62 anos, sendo que 80% eram menores de 30 anos. A acuidade visual encontrada foi a seguinte: amaurose, 66 pacientes; percepção luminosa, 13; visão de vultos, 20; conta dedos até 3 metros, 19; impossível, 3. Observou-se 3 pacientes com ambos os olhos enucleados e 11 indivíduos com enucleação unilateral. Phtisis bilateral em 16 pacientes e unilateral em 8.

As causas de cegueira múltipla = 58 olhos, glaucoma congênito = 40, processo inflamatório/infeccioso intraocular = 26, atrofia do nervo ótico = 26, complicações pós-cirurgia de catarata = 22, trauma = 20, retinose pigmentar = 14, opacidades corneanas = 12, tumores intra-oculares = 4, catarata congênita = 2, fibroplasia retrolental = 2, deslocamento de retina = 2, anoftalmia = 2 e causa desconhecida em 12 olhos. Sete pacientes apresentam possibilidades de melhorar a visão através de técnicas cirúrgicas avançadas.

Os resultados deste trabalho sugerem que muitos destes casos poderiam ser evitados e a incidência de complicações na cirurgia de catarata, especialmente na catarata congênita, foi surpreendente alta.

Amiralian (1992) Procura analisar a dinâmica da personalidade dos cegos e compreender o valor da cegueira nas angústias nucleares do sujeito, nas escolhas individuais de objeto afetivo, na definição de mecanismos de defesa ou de caminhos para a elaboração

egóica. Utiliza o método clínico, adaptando o Procedimento de Desenhos-Estórias (D-E) para uso com cegos. Aplica o D-E a 18 cegos congênitos ou adventícios, com idades de 10 a 24 anos. Os 18 protocolos do D-E são avaliados pelo método de inspeção livre, tendo por base o referencial psicanalítico.

Os resultados mostram que embora o grupo de cegos não se configure como possuidor de características específicas de personalidade, a condição de cegueira conduz a problemas comuns, favorecendo a existência de fatores psicodinâmicos relacionados à condição de cegueira. Detecta na perda congênita configurações peculiares que falam da cegueira como elemento estruturante da personalidade.

Oliveira (1994) explora a natação e seus elementos técnicos, relacionados às habilidades físicas, para o desenvolvimento da orientação e mobilidade do indivíduo cego.

Rose (et alli, 1994) fez uma análise da orientação esportiva em atletas portadores de deficiência visual com a finalidade de se analisar uma variável do perfil psicológico do atleta portador de deficiência visual. Para isso utilizou-se do Teste de Orientação Esportiva, criado pela americana Diane Gill, em 1988, com o objetivo de medir o nível de competitividade e orientação para a vitória de atletas.

Seabra e Duarte (1994) propõe uma investigação sobre a avaliação motora nos portadores de deficiência visual por entenderem a importância da referida investigação para a melhoria da Orientação e Mobilidade do cego, além de possibilitar uma maior discussão sobre o tema.

Lima (1994) em sua pesquisa sobre Estimulação Visual salienta a importância das atividades psicomotoras com crianças de visão subnormal em idade pré-escolar ou escolar. A metodologia utilizada consistiu em orientar, estimular e usar efetivamente a visão residual do aluno nas atividades psicomotoras, através de materiais de cores contrastantes e de diferentes formas e tamanhos, em ambientes com iluminação adequada à necessidade de cada um.

Andreotti e Teixeira (1994) nos traz uma excelente contribuição que objetiva refletir e analisar o papel da Educação Física no desenvolvimento motor do indivíduo portador de deficiência visual, estabelecer suas metas e conteúdos e verificar a contribuição dessa disciplina para a formação integral do indivíduo. Discute a relação entre Educação Física e Educação Física Adaptada, as características do deficiente visual, os objetivos da Educação Física para tais indivíduos e as estratégias a serem utilizadas em um programa de Educação Física Adaptada.

Os autores concluíram que a Educação Física deve atuar como um fator de transformação, no sentido de promover a integração do deficiente visual na sociedade, através da aquisição de um domínio motor adequado para tal. Para tanto, o conteúdo das aulas deve estar direcionado principalmente para: consciência corporal, equilíbrio e controle postural, estimulação dos demais canais sensoriais (audição e tato), orientação espacial e temporal e locomoção.

Almeida (1995) tem como objetivo de estudo revelar se as atividades físicas desenvolvidas por um grupo de deficientes visuais, nas dependências da FEF/UNICAMP, influenciam as suas vidas como um todo.

Leal (et alli, 1995) através da Fundação Altino Ventura realizou um estudo da prevalência das causas atuais de cegueira na região metropolitana do Recife, e precisar o sexo e a idade dos pacientes, utilizou uma unidade móvel oftalmológica para examinar 42 pacientes do Instituto dos Cegos de Pernambuco, tendo sido encaminhados para a sede da Fundação Altino Ventura os casos que requeriam tratamento clínico ou cirúrgico especializado.

A idade dos pacientes variou de 4 a 48 anos, sendo 12 do sexo feminino e 30 do sexo masculino. A acuidade visual mostrou uma variação de nula a 20/400. As cinco principais

causas de cegueira na região foram: glaucoma congênito, deslocamento de retina, catarata congênita, retinose pigmentar e maculopatias.

Canejo (1996) em sua dissertação de mestrado discute a Reintegração dos Portadores de Cegueira na Idade Adulta: Uma Abordagem Psicossocial. O objetivo desse trabalho foi, portanto, pesquisar as reações diversas desses indivíduos que perderam a visão na idade adulta.

Reis (et alli, 1996) desenvolveram um trabalho com o objetivo de identificar as causas de cegueira de alunos do Instituto Benjamin Constant. Foram estudados os alunos matriculados no Instituto Benjamin Constant, no período de 1994 a 1996, incluindo-se os alunos novos e aqueles cujo curso já se encontrava em andamento, com o objetivo de abordagem geral das causas da cegueira.

As cinco principais causas de cegueira encontradas foram: glaucoma congênito (14,5p/c), catarata congênita (14,0p/c), coriorretinite (13,2p/c), atrofia do nervo óptico (11,5p/c) e degeneração tapeto-retiniana (8,0p/c). Identificou-se alta prevalência de causas de cegueira passíveis de prevenção denunciando a falta de medidas abrangentes no combate a essas patologias.

Castanho (1996) visando melhorar a expressividade não-verbal do deficiente visual estuda e avalia a face de crianças deficientes visuais (DV) e com visão normal (VN) quanto aos desempenhos induzidos de emoções básicas (alegria, tristeza, raiva, nojo entre outras). Estuda também a percepção social de algumas destas crianças exibindo face neutra, face com sorriso produzido voluntariamente e face com sorriso espontâneo.

Os grupos não diferem nas exposições de alegria espontânea ou produzida nem nas de nojo, tristeza e raiva mas, o desempenho voluntário global de emoções do DV, sobretudo o de medo, surpresa e desprezo, foi menor.

As modelos de ambos os grupos com faces sorridentes foram julgadas melhores do que quando apresentavam uma face neutra. Aponta que os juizes não distinguiram o sorriso produzido do espontâneo, exceto na avaliação de alegria no grupo DV, ao darem melhor nota ao sorriso espontâneo; os DV são percebidos como mais retraídos que os VN talvez pela postura cabisbaixa.

O estudo sugere um treino lúdico mais extenso da expressividade e emocional dos DV para melhorar sua integração social.

Silva e Rosa (1996) realizaram um trabalho que teve como objetivo expor a concepção de espaço e tempo do filósofo francês merleau-Ponty a fim de levar os profissionais de enfermagem, que cuidam de deficientes visuais a refletirem sobre a questão da relação com estes clientes a partir destas dimensões existenciais. Para tal foi feita uma consulta à obra do filósofo que trata da questão e um retorno às experiências e vivências dos autores.

Conclui-se que as dimensões espaço e tempo estão relacionadas com a vivência de cada deficiente visual (DV), do enfermeiro e com o modo de ser de cada um; devendo assim o profissional estar atento àquilo que o discurso verbal e não-verbal do cliente e de si mesmo anunciam.

Figueiredo (et alli, 1997) trabalhando numa perspectiva fenomenológica teve como objetivo buscar compreender o significado da Dança para pessoas portadoras de deficiência visual.

Carrera (1997), evidencia a prática da natação em piscina de grande profundidade, para Pessoas Portadoras de Deficiência Visual, a partir de experiências vividas no Projeto Esporte e Lazer da Secretaria de Educação e Esportes do Recife/Pe.

Para Camargo (et alli, 1997), cada vez mais o desporto para cegos e deficientes visuais se especializa no Brasil, desembocando no chamado desporto de rendimento. Neste sentido, existe uma preocupação central nesta pesquisa, qual seja, de que maneira a exigência de

resultados, por um lado, e a limitação, que é um fator presente na população referida, por outro, tendo como pano-de-fundo as políticas desportivas brasileiras.

Gardim, Rodrigues e Demarco (1997) realizaram estudos com o objetivo de registrar algumas informações pertinentes à epidemiologia da cegueira, com ênfase às causas que podem ser evitadas e visando, também, a orientação para a reabilitação precoce. Foram examinados 21 paciente que freqüentavam o Instituto de Cegos Trabalhadores de São José do Rio Preto em abril de 1996. A idade dos paciente variou de 5 a 56 anos com discreto predomínio do sexo masculino.

A acuidade visual alternou entre ausência de percepção luminosa a 20/80. As causas mais freqüentes foram: atrofia do nervo óptico, glaucoma congênito, retinopatia da prematuridade, catarata congênita, coriorretinite infecciosa e retinose pigmentar. Foi identificado um paciente com ceratocone bilateral com possibilidade de melhora da acuidade visual através da ceratoplastia penetrante. Todos os pacientes procuram a instituição por iniciativa própria e, na maioria das vezes, após 6 anos ou mais de ocorrida a cegueira.

Chioda (et alli, 1997) tem como objeto de pesquisa o desenvolvimento motor adquirido por crianças portadoras de deficiência congênita, mediante aulas de iniciação à atividade do atletismo, pois como salientou Koch (1998), o correr, saltar e lançar são atividades básicas de qualquer se humano.

Pereira (1997) desenvolveu um trabalho cujo objetivo foi verificar a presença do portador de deficiência na imprensa escrita, no período de janeiro de 1995 a abril de 1997.

Este corte, relativo ao tema, exclusão social, se justifica pelo fato de 1996 ser o ano de realização da Paraolimpíada, um evento esportivo de proporções internacionais, que poderia de alguma forma refletir em aumento no número de reportagens voltadas para a deficiência. Para verificar se tal fato realmente ocorreu, foi efetuado um levantamento nos jornais de maior circulação nos Estados de MG, SP e RJ.

Ferreira e Rocha (1997) tem como objetivo de pesquisa compreender a representação da dança para as Pessoas Portadoras de Deficiência Física, participantes do grupo de dança moderna em cadeira de rodas, na Universidade Federal de Uberlândia de 1990 a 1996. O trabalho desenvolvido com este grupo, durante os seis anos, foi baseado e vivenciado na experiência de cada um, na técnica de dança moderna de acordo com a teoria de Laban.

Cardoso (et alli, 1997) ver a utilização da natação para portadores de deficiência física como recurso terapêutico de fundamental importância para o processo reabilitacional e opção para integração destas pessoas na vida cotidiana e esportiva. O objetivo deste programa foi estudar e propor metodologias que se apliquem ao meio aquático, estimular as habilidades físicas presentes e promover interação social entre os próprios participantes e acadêmicos.

Ribeiro-UEM e Sguissardi-UMP, (1997) analisaram o processo de estruturação e implantação de uma disciplina nos cursos de graduação em Educação Física. Tal disciplina denominada Educação Física Adaptada visa preparar profissionais de Educação Física no atendimento de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Farias (1997), em sua pesquisa sobre o Professor de Educação Física e suas Representações acerca do Aluno Portador de Deficiência, visa compreender que imagens do indivíduo portador de deficiência mental são produzidas pelo professor de educação física que trabalha junto a estes alunos.

Silva e Paula (1998) entendem que a participação do aluno portador de deficiência visual nas Salas de Recurso, pode ser um fator relevante no seu processo ensino-aprendizagem, pois nelas é oferecido um programa específico que visa trabalhar as atividades motoras adequadas para suas características, suas habilidades e as suas necessidades, em um grupo relativamente homogêneo, facilitando dessa forma a emergência de novos comportamentos.



Zaninelo e Silva (1998), desenvolvem na UNESP atividades motoras adaptadas para pessoas deficientes visuais, cujo objetivo é proporcionar a estas pessoas, oportunidades de participarem de atividades esportivas, recreativas e de lazer, desde que sejam respeitados seus interesses e necessidades motoras, afetivas, físicas e sociais.

Anjos (1998) apresenta como objetivo de seus estudos um processo pedagógico do Goalball. Este é um esporte que foi criado especificamente para pessoas cegas e/ou deficientes visuais, na década de quarenta após a Segunda Guerra Mundial.

Araújo (1998), em sua tese de Doutorado na Faculdade de Educação Física da UNICAMP, pesquisou o Desporto Adaptado no Brasil, com o objetivo de discutir a estruturação do desporto para o portador de deficiência no Brasil. O estudo teve sua concentração no período de 1984 a 1996, o autor considera este período como o do surgimento das primeiras ações que foram possibilitando a discussão da institucionalização.

Carvalho (1999), através de sua Dissertação de Mestrado em Educação Física na UFSC/CDS, O Perfil do Estilo de Saúde e a Qualidade de Vida do Portador de Deficiência Visual da Grande Florianópolis.

O Objetivo principal deste estudo foi traçar um perfil do estilo de vida e da qualidade de vida do deficiente visual. Para tanto, foi aplicado um questionário visando obter um levantamento dos hábitos de saúde, prontidão para a prática de exercício físico e estresse, testes de aptidão física (flexibilidade, abdominal e o teste da milha), que serviram para diagnosticar valências físicas consideradas de grande importância para uma vida saudável, bem como a realização de medidas antropométricas para estimar o grau nutricional dos portadores de deficiência visual.

Pagliuca e Costa (1999) entendem que a arquitetura e a ambientação domésticas devem proporcionar conforto e segurança para as pessoas. Quando este princípio não é respeitado limita o ser humano, expondo-o a riscos de acidentes. As pessoas portadoras de

deficiência visual necessitam de ambiente adequado às suas condições. Levando-se em conta estas necessidades especiais, foram determinados os itens considerados de risco para a segurança física destas pessoas, no seu domicílio, incluindo porta, piso, acesso aos ambientes e disposição de objetos. Frente a estes critérios, examinaram-se residências de pessoas deficientes visuais e analisaram-se seus comportamentos cotidianos. Das 30 residências examinadas, quatro foram categorizadas como de baixo risco, 25 de médio e uma de alto risco.

Machuca (1999) teve em seu trabalho o objetivo de investigar e demonstrar a relação que existe entre a disfunção vestibular e os problemas de percepção visual. O presente estudo se realizou com uma amostra de 89 alunos pertencentes ao nível inicial e primeiro grau de colégios de educação básica regular localizadas em um Distrito de Carabayllo. Os resultados obtidos foram verificados mediante a aplicação de instrumento estatístico. Verificou-se que existe relação específica entre algumas áreas da função vestibular com cada uma das áreas da percepção visual. Outro achado importante foi que sendo a amostra pertencente a Centros de Educação Básica um alto índice de crianças obtiveram um rendimento deficiente na prova de Percepção Visual e da função vestibular.

Pagliuca e Rodrigues (1999) consideram que o planejamento familiar oferece conhecimentos para decidir o número de filhos e o momento apropriado para tê-los. As informações educativas em saúde têm se concentrado na comunicação visual, dificultando seu acesso ao deficiente visual, portanto os objetivos deste estudo foram construir materiais educativos auto-instrucionais sobre métodos de barreira e DIU e permitir a avaliação do material construído.

Obedeceu-se dois momentos metodológicos: elaboração de métodos educativos explorando o tato e a audição seguindo de teste por casal de cegos. Os dados da avaliação foram obtidos por entrevistas. Os resultados mostram que o conhecimento ocorreu com

conteúdo e linguagem adequados, a comunicação privilegiada foi verbal e a tátil e contribuiu para o resgate da cidadania do deficiente visual.

Batista (et alli, 1999) a partir de observações que normalmente após as sessões de fisioterapia pessoas com seqüelas físicas de patologias ou traumas no sistema nervoso param qualquer tipo de fortalecimento do membro afetado acreditando que nada mais possa ser feito.

Após estas observações propuseram a realização de aulas de Musculação Aquática para continuar estimulando qualquer tipo de resposta tanto do sistema nervoso quanto muscular.

O principal objetivo é a melhora na qualidade de vida, onde é importante lembrar que esta palavra tem significado diferente para cada um dos alunos. São realizadas na aula atividades como exercícios de flexibilidade, força dinâmica e estática (isometria), caminhadas, consciência corporal e relaxamento. Vale salientar que diversos testes são realizados no início do trabalho repetindo-se de seis em seis meses.

Os alunos ao verem os resultados se motivam e procuram sempre alcançar o seu limite, orientados e estimulados por acadêmicos de Educação Física que atendem individualmente cada um deles.

Silva e Massaro (2000) através do trabalho “Análise feita em deficientes visuais após contato com as maquetes de modalidades esportivas” obtiveram respostas que comprovaram que as maquetes cumprem a sua verdadeira função e objetivo ou seja instruir e informar pessoas sobre modalidades esportivas, levando-as a desejar conhecer os espaços em suas dimensões naturais e finalmente vindo também a praticar um desporto.

O trabalho teve como objetivo a apresentação de cinco maquetes de modalidades esportivas para informar e instruir pessoas com deficiências visuais, onde estes puderam tatear e conhecer as dimensões, as regras, os detalhes e através de explicações individualizadas tornou-se viável passar as informações necessárias.

As modalidades esportivas expostas foram: futsal, voleibol, basquetebol, goalball e futebol de campo.

A aprovação das maquetes de modalidades esportivas alcançou 100% aceitação pelo grupo de deficientes, mostrando que o processo educativo e pedagógico, que interage entre uma maquete e uma estrutura de dimensão natural oferecem a verdadeira essência do despertar para o desporto.

Souza (et alli, 2000) implantaram um projeto de extensão denominado “Vida Nova” na Universidade Católica Dom Bosco, na cidade de Campo Grande, para pessoas portadoras de deficiência, fundamentando-se em algumas atividades motoras, tais como a Psicomotricidade; Recreação; Atividades Aquáticas; Dança e Ginástica Olímpica.

A idéia foi possibilitar a Ginástica Olímpica como mais uma alternativa de atividade motora para pessoas cegas e com visão sub-normal, para pessoas com síndrome de Down e outras pessoas.

Portanto, o objetivo deste estudo é oportunizar pessoas portadoras de deficiência a vivência prática da Ginástica Olímpica.

As atividades desenvolvidas foram: posturas básicas da Ginástica Olímpica; rolamento para frente e para trás; exercícios de flexibilidade e força; habilidades motoras básicas (andar; correr e saltar) e parada de mão; todas as atividades explorando os materiais.

Como resultado os autores observaram que mesmo com dificuldades biopsicosocial, os alunos apresentaram receios e ao mesmo tempo a vontade de vencer as barreiras do medo; tentaram superar os limites, propondo sempre pelo menos tentar realizar as atividades propostas, algumas conseguindo realizar e outras não. Demonstraram alegria na realização dos exercícios considerados para eles difíceis, mesmo não conseguindo realiza-los em toda amplitude.

Macedo (2000) entendendo que nos grandes e desenvolvidos centros urbanos, é crescente o índice de violência, assaltos e acidentes automobilísticos, os quais causam deficiências em milhares de pessoas e um número de mortes bem elevados. Devido às más condições de vida e de trabalho, segundo a autora, 50 mil brasileiros morreram nos últimos 10 anos em acidentes de trabalho. É nessa realidade que o SESI/DRMG idealizou o CRIA – Centro de Integração Rogéria Amato.

O projeto tem como objetivo a prestação de serviços oferecendo atendimento a pessoa com deficiência, concorrendo para sua integração/inclusão social, instrumentalizando-a para uma vida mais participativa na sociedade, além de: assegurar o direito das pessoas portadoras de deficiência de participação em vivências esportivas, de modo a desenvolver o potencial bio-psicomotor, favorecendo a socialização através de atividades esportivas.

O projeto teve resultados conquistados a melhoria da qualidade de vida das pessoas portadoras de deficiência.

Fonseca (2001) da Universidade Federal de Santa Maria questiona se o esporte Inclui ou Exclui o portador de necessidades especiais e propõe uma releitura do fenômeno esportivo, em especial o esporte adaptado, aplicado às pessoas com necessidades especiais.

Chioda (2001) fundamenta-se na idéia de que o movimento possui um importante papel na história do desenvolvimento de cada indivíduo e que existe uma estreita relação entre movimento e desenvolvimento de cada indivíduo e que existe uma estreita relação entre movimento e desenvolvimento mediada pelo corpo.

Silveira (2001) através da Associação Catarinense de para Integração do Cego – ACIC, busca uma melhoria da qualidade de vida dos reabilitandos matriculados nos programas de reabilitação e profissionalização, oferecidos pela Associação. Tem como público alvo os portadores de deficiência visual diagnosticados com hipertensão, diabetes, convulsão e obesidade, entre outros.

Almeida (2001) propõe vivências motoras para os deficientes visuais através da prática do Karatê.

Farias (2001) procura relacionar a aprendizagem da capoeira e as possibilidades de localização e deslocamentos no espaço das mulheres portadoras de cegueira congênita.

Ouriques (2001) propõe o Remo como atividade esportiva aos Portadores de Deficiência Visual e tem como objetivos, contribuir na qualidade de vida das pessoas portadoras de deficiência visual, analisar o comportamento dos dirigentes e demais adeptos do remo sobre os novos praticantes e de fornecer mais uma modalidade esportiva aos deficientes visuais; oportunizar a professores e alunos do Centro de Desporto/UFSC o envolvimento nesta atividade. Foi notado um grande interesse dos envolvidos por esta nova modalidade esportiva além de um aumento considerável no equilíbrio, tônus muscular e postura.

Fernandes (2001) através do Projeto Sábado no Campus/CDS/UFSC desenvolve várias modalidades paraolímpicas oportunizando à comunidade portadora de deficiência sua participação na prática desportiva. As atividades iniciaram em 1996, com o oferecimento do Goalball para 10 (dez) portadores de deficiência visual.

Atualmente são oferecidas 5 modalidades paraolímpicas: Goalball, Basquetebol em cadeira de Rodas, Tênis de Campo em Cadeira de Rodas, Natação e Atletismo.

O projeto tem como objetivo, propiciar a inserção e/ou reinserção das pessoas portadoras de deficiência na prática de atividades físicas, recreativas, esportivas favorecendo a socialização e a melhoria da qualidade de vida; oportunizar aos professores e acadêmicos do Curso de Educação Física o desenvolvimento de pesquisa e procedimentos didáticos/pedagógicos para o ensino e treinamento destes esportes; Identificar potencialidades atléticas entre as pessoas portadoras de deficiência e criar condições para que o CDS/UFSC possa levar a outras comunidades (educacionais e clubes) esportes adaptados, a fim de que um

maior número possível de profissionais da área possam desenvolver trabalhos com as pessoas portadoras de deficiência.

Brito (2001) está desenvolvendo uma metodologia de ensino de Ginástica Olímpica para Cegos visando a autonomia do praticante desse esporte. Fazendo com que, suas capacidades e limitações sejam superadas na execução dos movimentos através das aulas a serem dadas.

Carvalho (2001) vem desenvolvendo Estratégias de ensino para aprendizagem do Canyoning (modalidade esportiva de aventura que consiste em percorrer e explorar canyons através de rios e cachoeiras) por pessoas deficientes visuais. Este trabalho tem a preocupação de promover no meio acadêmico, um debate a respeito dos esportes de aventura ou de natureza como são chamados, afim de que possam ter um respaldo científico na evolução destas modalidades. Outra preocupação é ampliar o repertório motor destas pessoas, mostrando que é possível realizar atividades mais complexas como os esportes de aventura.

Munster (2001a), discute o Rafting (o nome do esporte deriva do termo, raft, que significa balsa em inglês considerado um esporte de “águas brancas”, pois é uma modalidade que consiste na descida de rios de corredeiras sobre botes infláveis de borracha) na perspectiva educacional, norteando-se pelos referenciais de formação e participação, destacando as possíveis contribuições a pessoas portadoras de deficiência visual.

Munster e Almeida (2001b) desenvolveram uma pesquisa num cenário ainda pouco explorado academicamente pelos profissionais de Educação Física: “A Criança Portadora de Deficiência Visual na Brinquedoteca”.

O presente trabalho tem como objetivo divulgar a brinquedoteca academicamente, demonstrando seu potencial como alternativa de intervenção lúdica, pedagógica e terapêutica, principalmente e não exclusivamente junto à crianças portadoras de deficiência visual.

Sob a perspectiva de uma abordagem qualitativa, a metodologia deste estudo foi baseada numa pesquisa de campo compreendida em três etapas. A primeira foi caracterizada por uma fase de adaptação da criança portadora de deficiência visual ao ambiente onde seria desenvolvida a pesquisa. A segunda fase foi caracterizada por uma intervenção marcadamente pedagógica e intensamente dirigida. A terceira etapa abrangeu o período pós-pesquisa, onde procurou-se verificar possíveis mudanças nas atitudes das crianças ainda no ambiente em questão.

A amostra da pesquisa foi constituída por quatro crianças portadoras de cegueira e baixa visão, de ambos os sexos, com idade entre 5 e 10 anos. O procedimento para a coleta de dados foi a observação participante, sistematicamente registrada por meio de relatórios e filmagens.

Lira, Lima e Lins (2001) através do Centro de Estudos do Projeto Idosos em Movimento Mantendo a Autonomia, passou a oferecer em 1999 atividades físicas, culturais e educativas em seus pólos distribuídos pelo Estado do Rio de Janeiro especificamente nos Municípios de Duque de Caxias, Niterói, São Gonçalo e Rio de Janeiro, o que levou os mesmos a pesquisarem “A Adesão de Idosos com Deficiência Visual no Programa de Atividades Físicas do Centro de Estudos do Projeto IMMA (CEPrIMMA), cujo objetivo deste estudo é identificar os motivos que levaram os idosos portadores de deficiência visual a participar das atividades físicas oferecidas.

Para identificar os motivos que levaram os idosos a participarem das atividades físicas, os autores efetuaram entrevistas do tipo semi-estruturada, com questões sobre: motivos para a prática, práticas de atividades físicas anteriores, dificuldades de realização de atividades propostas pelo professor, relacionamentos e melhorias.

Após análise do material os autores observaram que os motivos apresentados por esses idosos para a prática de atividades físicas era para sair do ostracismo que estavam passando



em suas vidas, por não ter contato com outras pessoas, não realizar tarefas que antes realizavam e por ter vontade de praticar e agora estar aproveitando a oportunidade e pela melhoria da saúde. Em resumo os autores perceberam que o oferecimento das atividades para este grupo de idosos portadores de deficiência visual, proporcionou uma nova perspectiva da vida e aproximou estes de um convívio social que até então era restrito.

Boato e Oliveira (2001) desenvolveram um trabalho cujo título é: “Contribuições da Teoria das Emoções e da Psicogênese de Henri Wallon na Intervenção Pedagógica em Alunos com Deficiência Mental Associada a Deficiência Visual” que teve por objetivo identificar as contribuições da Teoria das Emoções e da Psicogênese de Henri Wallon na intervenção pedagógica para alunos DM/DV, que os atendam mais efetivamente, resgatando suas possibilidades de desenvolvimento, observando suas necessidades e limitações e respeitando suas condições momentâneas, abrindo assim novas possibilidades de comunicação, para que eles possam, à sua maneira, relacionar-se com o meio, convivendo com as demais pessoas de forma plena e satisfatória.

O estudo consistiu na observação, registro e análise do processo de transformação de comportamentos e o desenvolvimento global dos alunos, tendo como foco o desenvolvimento socioemocional (relações consigo, com o outro e com o meio) e psicomotor (conquistas referentes ao esquema corporal), sendo consideradas pelos autores as condições de cada aluno ao final do processo com relação às condições apresentadas no princípio da intervenção pedagógica embasada na teoria walloniana.

Os autores chegaram a conclusão que o sucesso no desenvolvimento dos alunos, cujos estudos de caso foram relatados nesse trabalho, deveu-se à intervenção pedagógica embasada na teoria Henri Wallon que respeitou os alunos como seres afetivos que se relacionam com os outros, buscando autonomia a partir da sua própria exploração do meio, permitindo sua

expressão em busca de uma tomada de consciência de seus movimentos, sentimentos e atitudes, ampliando assim suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e social.

Rath (et alli, 2001) A partir de uma visão da literatura os autores abordam características comportamentais, psicológicas e fatores relacionados ao aprendizado de crianças portadoras de deficiência visual (cegos totais e parciais), que podem ter implicações no tratamento odontológico.

As maiores necessidades odontológicas da criança portadora de deficiência visual estão relacionadas com as suas dificuldades de aprendizado e manutenção de uma higiene bucal adequada, devido a falta de habilidade motora e estímulo para o desempenho desta atividade.

Estes pacientes devem ser motivados a realizarem sua higiene bucal sozinhos, através do estímulo sensorial do tato, com a exploração de materiais e figuras em auto relevo, para um melhor entendimento das características de sua cavidade bucal e dentes. A família deverá participar ativamente no acompanhamento, motivação e, principalmente no reconhecimento das capacidades potenciais da criança cega.

Leite Filho (2001) Desenvolveu um trabalho com o objetivo de estimar a prevalência de fumantes entre os cegos congênitos e adquiridos. Estudar as características da amostragem estudada, partindo-se do sexo, da deficiência visual, da idade da deficiência, do tabagismo e da faixa etária.

O trabalho foi desenvolvido no Instituto Benjamin Constant – Rio de Janeiro. Teve como método a entrevista estruturada aplicada em 151 deficientes visuais. A pesquisa apresentou os seguintes resultados: Dos 151 deficientes, 29,8 por cento eram do sexo feminino e 70,2 por cento do sexo masculino. Quanto à deficiência visual: 76,2 por cento eram considerados cegos e 23,8 por cento com visão residual. A faixa etária variou de 13 a 73 anos.

Dos entrevistados, 56,3 por cento nunca fumaram; 19,9 por cento eram ex-fumantes e 23,8 por cento fumantes. No tocante à idade da deficiência os pacientes foram divididos em: nascidos cegos: 31,8 por cento; aqueles com perda de visão entre 0-10 anos: 19,8 por cento; de 11 a 20 anos: 18,5 por cento; 21-40 anos: 19,2 por cento; 41-60 anos: 7,3 por cento; acima de 60 anos: 0,7 por cento e 1 deficiente sem informação de idade, ou seja, 0,7 por cento. Somente 16,7 por cento dos cegos congênitos fumam ou fumaram, enquanto 56,3 por cento daqueles que adquiriram posteriormente a cegueira são fumantes.

Após a análise dos resultados o autor sugere que fumar é um ato de imitação, mesmo para indivíduos portadores de deficiência visual.

Martins, Trigueiro e Rocha (2001) fazem um relato sobre um programa educativo preventivo em saúde bucal, desenvolvido com os alunos do Instituto dos Cegos da Paraíba “Adalgisa Cunha” de João Pessoa-Paraíba, enfatizando o manejo do deficiente visual no serviço odontológico.

Motta (2001) em seu artigo procura caracterizar a importância das atividades da vida diária na habilitação dos portadores de deficiência visual. Por meio da análise das etapas que compõem o processo de conquista da independência, pode-se evidenciar os pré-requisitos necessários ao estabelecimento dos hábitos cotidianos.

O portador de deficiência visual (DV) encontra-se privado de um dos canais de comunicação mais efetivos com o ambiente. O papel da habilitação do DV visa favorecer a inclusão no meio social, o que significa desenvolver um programa de atividades da vida diária (AVDs).

Ao longo da experiência profissional, foi possível fazer um levantamento das principais dificuldades que a criança DV apresenta ao longo de seu desenvolvimento com relação à conquista da independência, como perda da capacidade de imitação, poucas

experiências proporcionadas pela família e não-utilização dos esquemas motores das mãos para desenvolvimento da percepção tátil.

A partir das dificuldades, o terapeuta ocupacional (TO) analisa todas as etapas do processo, adaptando-as às necessidades da criança DV, e busca a participação da família, facilitando a inclusão no ambiente social.

Mendes (2001) aborda estratégias de ensino e aprendizagem do sapateado para cegos e deficientes visuais, tendo como objetivo melhorar a comunicação e compreensão do mundo, dos movimentos humanos, da expressão de sentimentos e emoções, estabelecendo relações afetivas entre as pessoas e a sociedade, sendo uma nova fonte de aprendizado, diferente e interessante.

Alencar (2001) investiga e analisa como se estrutura a organização da noção de corpo da pessoa portadora de deficiência visual congênita.

Neves e Rodrigues (2002) propuseram realizar atividades no meio líquido com mães e crianças com deficiências múltiplas, deficiência visual e baixa visão com o objetivo de instigar a ampliação da interação mãe/filho, nas quais focaram estimulação tátil e sonora mediada pela água.

O grupo foi composto por oito díades onde as crianças estão na faixa etária de 6 meses a 8 anos de idade, e as atividades acontecem na Academia Acqua Center Terapia, na cidade de Jundiaí/SP. O registro do trabalho vem sendo feito através de relatórios diários realizados pelas próprias mães, filmagens e fotos. No acompanhamento desse processo, foi utilizada ainda uma ficha de observação sistematizada, que pontua os aspectos referentes ao relacionamento entre mãe/criança, mãe/água, criança/água e repertório motor da criança.

As considerações conclusivas dos autores até o momento, apontam que a aproximação das díades vem se consolidando na crença das possibilidades de maximização do potencial da criança, o que não era perceptível no início desse trabalho.

Strapasson, Gomes e Motta (2002) através do Núcleo de Atendimento à Pessoa Portadora de Necessidades Educacionais Especiais – NAPNESP da FESURV, atende em suas instalações e no Clube Amazonas cerca de 200 pessoas portadoras de várias deficiências.

Aproveitaram a clientela descrita acima e desenvolveram um programa que foi denominado “Atividades Físicas Adaptadas para o Deficiente Visual”.

O grupo escolhido para realização deste trabalho, segundo os autores, foi o de deficientes visuais (DV) sedentários, no qual encontram-se seis cegos totais (duas meninas e quatro meninos), de diferentes idades. Todos freqüentam a Escola de Ensino Especial Bom Pastor, mas não apresentam comprometimento mental.

O objetivo do NAPNESP é desenvolver no âmbito de suas competências, ações voltadas para a Educação Física e esportes adaptados, visando a universalização das oportunidades de acesso às atividades físicas, esportivas recreativas e de lazer.

As atividades físicas adaptadas tiveram seu início no ano de 2002, no mês de agosto, com avaliações de: gordura corporal, postura, flexibilidade, equilíbrio e coordenação geral e foi constatados problemas relacionados aos três últimos itens citados.

Os autores utilizaram balança ergométrica, estadiômetro, adipômetro e realizaram testes simples de flexibilidade, equilíbrio e coordenação geral.

O intuito de desenvolver o programa foi de melhorar a flexibilidade, equilíbrio, coordenação geral, resistência, força, agilidade, percepção auditiva, bem como, a independência através do treinamento da mobilidade, melhora da auto-estima e integração social.

Stefane (2002) reconhecendo a complexidade e a diversidade educacional, e almejando uma formação (inicial e continuada) capaz de oferecer estratégias, habilidades, conhecimentos e atitudes para que os professores possam agir efetivamente na criação ou

perpetuação de uma sociedade justa e democrática, sugeri a pedagogia da equidade, baseada nos estudos de McGee-Banks e Banks (1995).

Um dos grandes eixos nesta pedagogia é a reflexão antes, durante e após as intervenções educacionais, na qual os profissionais devem atentar para: a efetividade pessoal diante da diversidade da classe; o uso de linguagem preconceituosa quanto raça, religião, sexo, entre outros; atitudes preconceituosas em si, as demais pessoas e na instituição; o modo antipreconceituoso de como o ensino seta sendo feito; a forma como os preconceitos estão sendo trabalhados em classe e como as políticas públicas e os dirigentes vêm colaborando nesse sentido.

Esse modelo para a autora parece ser uma alternativa viável de formação diante da diversidade do contexto escolar, uma vez que além dos seus próprios valores, ela vem corroborar com os estudos educacionais realizados na perspectiva do ensino reflexivo que muito têm contribuído na revisão da formação e da prática dos professores.

Espíndola, Maciel e Fernandes (2002) desenvolveram um trabalho com o objetivo de relatar a experiência de inclusão ao meio líquido de uma criança com deficiência visual. A metodologia utilizada foi a pesquisa participante, do tipo estudo de caso.

As atividades desenvolvidas visam proporcionar uma adaptação mais profícua da aluna ao meio líquido, ao mesmo tempo procuram capacitá-la para melhorar sua autonomia nas atividades que desenvolve na água.

Costa (2002) tem uma proposta de inclusão de portadores de deficiência visual e auditiva através de uma abordagem esportivo-recreativa, que contou com a participação de 4 entidades. O objetivo do projeto é promover atividades recreativas em conjunto com pessoas portadoras de deficiência visual e auditiva, contribuindo para o processo legal de inclusão baseado na LDB 9394/96..

Manzini (et alli, 2002) enfocam a questão da acessibilidade, cujo objetivo foi, por meio dos relatos de alunos universitários cegos e alunos com alteração motora, identificar barreiras físicas ou atitudinais que impedem o acesso do aluno deficiente dentro da universidade.

A pesquisa foi desenvolvida na Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Marília e dela participaram cinco alunos universitários do campus que apresentam deficiências sensoriais (aluno cego) ou neurosensoriais (aluno com deficiência física).

As informações foram coletadas por meio de entrevista semi-estruturada com elaboração prévia de roteiro. O roteiro, elaborado pelo Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, foi submetido à análise por outra pessoa da área de educação especial, que trabalhava com pesquisa e que tinha afinidade com a metodologia empregada.

A conclusão foi baseada nos relatos dos alunos universitários (cego ou com alteração motora) que apontaram para duas questões para discussão: as barreiras presentes no ambiente físico e a necessidade de ajuda de colega universitário.

A necessidade de referenciais para permitir a orientação no ambiente e, posteriormente, a mobilidade do aluno cego foi destacada. Destaque também foi dado ao colega que auxilia o aluno cego. Esse segundo ponto parece levantar valores humanos universais que estão desgastados, esquecidos ou adormecidos. Com certeza, para se empreender mudanças ambientais e atitudinais será necessário priorizar valores como solidariedade e cooperativismo, em detrimento a valores econômicos e financeiros.

Fugita (2002) entendendo que a natação é uma atividade que exige uma série de habilidades, sobretudo sustentação e equilíbrio no meio aquático. Sendo, portanto uma atividade predominantemente tátil, pressórica e proprioceptiva, é usualmente recomendada para pessoas com deficiência visual e está presente no elenco restrito dos esportes para deficientes visuais nas Paraolimpíadas.

Frente a isso, o objetivo desta pesquisa, segundo o seu autor, é verificar se existem diferenças entre nadadores deficientes visuais e videntes em relação à percepção do seu próprio nadar. A pesquisa teve como ponto de partida a experiência da pesquisadora e uma criteriosa consulta bibliográfica, e teve como instrumento, a entrevista com aplicação de um questionário.

Os resultados obtidos revelaram que existem diferenças entre os atletas deficientes visuais paraolímpicos e os nadadores videntes sem objetivo competitivo e também que há uma significativa diferença entre os atletas olímpicos e esses dois grupos. Segundo a autora o resultado aponta para a importância de uma reflexão sobre a interferência da especificidade do questionário elaborado com referenciais do treinamento de atletas videntes.

Silveira, Bernardi e Martins (2002) seguindo uma tendência da Educação Física para atividades praticadas e relacionadas à natureza, e entendendo que os profissionais que trabalham com Educação Física Adaptada não podem ignorar tal perspectiva, realizaram um trabalho que teve como principal objetivo expor ao grupo participante e a sociedade em geral que a pessoa deficiente visual não é composta apenas de incapacidades e limitações, mas tem potencialidades que precisam ser descobertas pelos próprios deficientes e estimuladas.

Além disso, a melhora na auto-estima, a socialização, e o prazer de ter concluído estes desafios fazem com que a prática de atividades físicas junto à natureza e em locais nunca antes visitados seja uma excelente forma de proporcionar ao praticante estímulo, vivências corporais e formação de conceitos difíceis de serem reproduzidos com exercícios convencionais.

Os novos desafios ocorreram durante os anos de 2001 e 2002 sendo realizadas mensalmente trilhas ecológicas, vôo livre, jet sky, rappel. Participaram de cada atividade 15 alunos deficientes visuais, 4 professores videntes e 3 salva-vidas.



Após a experiência das atividades as autoras puderam concluir que é possível a sua realização, bastando apenas ter um bom grupo de profissionais e materiais de segurança.

Oliveira Filho (2002) através do trabalho “Metodologia no treinamento de atleta com baixa visão: um estudo de caso” e acreditando que o esporte é um dos processos onde a educação pode se dar de maneira efetiva. E detectando que o problema não está no esporte, mas sim nas pessoas que o utilizam como ferramenta para os mais diversos fins, desenvolveu um estudo cujo objetivo foi mostrar a intervenção em um atleta com baixa visão dentro de uma ótica multidisciplinar.

O processo de intervenção pedagógico junto as práticas esportivas, foi realizada pelo Projeto de Extensão para Pessoas Portadoras de Deficiência Visual da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, onde o atleta foi inserido em um programa de desenvolvimento esportivo.

Inicialmente o sujeito começou a participar de um grupo de deficientes visuais que tinha como objetivo as atividades motoras globais, onde se buscava a exploração de situações e maiôs variados, prática esportiva formal e informal, com o objetivo de explorar o maior número de atividades, movimentos situações e lugares. Ficou evidenciado que o trabalho multidisciplinar possibilitou uma melhora na qualidade de vida da pessoa.

Godoy (et alli, 2002) fazem uma análise dos padrões básicos de movimento para pessoas portadoras de deficiência visual. O estudo foi desenvolvido no Lar Escola Santa Luzia, na cidade de Bauru, São Paulo. Os alunos são portadores de deficiência visuais, classificados como B1 (cinco alunos) e B2 (um aluno), com idade entre 20 e 70 anos, sendo, 2 do sexo feminino e 4 do sexo masculino.

A instituição tem como finalidade o ensino do sistema Braille e aprendizagem do trabalho manual de empalhamento em cadeiras. O programa de atividade motora teve como

característica alertá-los sobre a importância e necessidade de participar dessas práticas, já que o grupo mantinha uma resistência a esta intervenção.

As atividades seguiam ordens diversas, conforme necessidade do grupo. Após um período de 72 horas/aula, observou-se maior adesão por parte dos alunos e a necessidade de maiores detalhes sobre as características motoras do mesmo.

Assim, o objetivo deste trabalho foi analisar os padrões básicos de movimento, andar, correr, saltar, chutar, arremessar e equilibrar, buscando informações para subsidiar o programa de atividade motora. Os alunos foram filmados individualmente executando os padrões motores e estes foram analisados segundo Gallahue.

Os resultados demonstraram que os alunos apresentaram padrões básicos de movimento em níveis não adequados a idade conforme descrito na literatura, o que reforça a idéia que a ausência da visão somada a falta de oportunidades á prática de atividade motora, levam a defasagem do desenvolvimento adequado dos padrões motores dos alunos portadores de deficiência visual.

Analisando os trabalhos até aqui apresentados, temos a certeza da necessidade e importância da abordagem do nosso trabalho que procura analisar as Representações do Esporte sob a Ótica de Pessoas Cegas.

Através do trabalho intitulado “O papel do brinquedo na adaptação da criança deficiente visual ao meio líquido”, Ribeiro (2003) tem como objetivo mostrar como é realizada a adaptação de crianças cegas à piscina aquecida, ao professor e, em caso de aula em grupo, aos outros colegas da turma, na Pró-Visão – Sociedade Campineira de Atendimento ao Deficiente Visual.

Brinquedos variados são utilizados durante todo o atendimento, pois a autora acredita na importância destes para o desenvolvimento integral. À medida que a criança demonstra interesse nos objetos, deve-se permitir que ela o toque e manipule. A adição de uma textura

diferente pode estimular a percepção tátil e colocar um guizo em uma bola ou envolvê-la com um plástico pode auxiliar na participação de crianças cegas em brincadeiras, mesmo com crianças videntes.

Dessa forma, é possível criar um clima de prazer e realização, com uma adaptação mais fácil, estabelecendo uma relação positiva entre professor, aluno e a água, propiciando experiências enriquecedoras para sua formação.

O Projeto de Atividade Motora Adaptada coordenado por Cunha, Osório e Chagas (2003), tem como clientela as pessoas portadoras de deficiência visual que envolve um grupo de crianças entre 4 e 12 anos da Associação Filantrópica de Cegos e Centro de trabalho, reabilitação e integração do deficiente visual (Cetri). Os objetivos principais do projeto, segundo seus autores, são trabalhar os aspectos motores como equilíbrio, coordenação, habilidades motoras gerais e recreativas, incluindo jogos e atividades direcionadas a proporcionar orientação espacial, desenvolvimento sensoriomotor, percepção e outros elementos psicomotores, visando também as relações sociais.

Os autores entendem que o oferecimento das referidas atividades preenchem uma grande lacuna pois muitas vezes, estas atividades não são executadas por esta população na vida cotidiana, já que a perda parcial ou total da visão pode dificultar a efetivação de tais atividades.

Cabe ressaltar que a vivência no projeto é de tal importância na formação do graduando de educação física, pois proporciona compreender as diversas habilidades existentes nas diferentes pessoas, assim como os mecanismos adaptativos existentes para suas atividades do dia-a-dia.

Diante das dificuldades em realizar o teste de agilidade (Shuttle Run, padronizado pelo Celafiscs) com alunos deficientes visuais, Amorim (et alli, 2003) buscou estratégias que

permitissem sua realização. Este trabalho teve, portanto, o objetivo de desenvolver adaptações do teste citado para os alunos com deficiência visual.

Participaram do estudo 2 alunos com classificação esportiva B1, 4 B2 e 2 B3, todos adultos e de ambos os sexos. Primeiramente os autores utilizaram 2 chamadores, um em cada local de retirada e colocação dos tacos e guia para todos os alunos, depois sem guia para nenhum deles e foram alternando sucessivas tentativas até conseguirem um forma que permitisse avaliar a agilidade dos alunos.

Os autores chamam atenção para que o avaliador trabalhe em conjunto com o avaliado sempre que possível. Lembram que durante todo o processo contaram com o auxílio dos próprios avaliados que sugeriram modificações ou criavam novas estratégias que mais se adequassem a eles, fator este que contribui muito, inclusive para uma maior motivação.

Body pump é um programa de treinamento com barras originais com exercícios coreografados com muitas repetições que desenvolve a resistência muscular, força, flexibilidade e contribui para diminuição do percentual de gordura corporal.

Coutinho (et alli, 2003) desenvolveram um trabalho com o objetivo de verificar se o DV é capaz de se inserir em aulas de ginástica com levantamento de pesos (Body pump) em academias representando um grande papel na sociabilização do indivíduo. Utilizou-se uma metodologia adaptada, durante 5 meses onde foi desenvolvido um trabalho, com 3 aulas por semana de Body pump, com 20 alunos do Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos “Florivaldo Vargas” em Campo Grande.

Os autores chegaram a conclusão que respeitando-se a individualidade dos DV é perfeitamente possível inseri-lo com qualidade em uma atividade predominantemente visual, com turmas constituídas basicamente por normovisuais, como uma aula de Body pump em academias de ginástica.

Mas do que uma atividade física para as mudanças fisiológicas do corpo, Body pump provou ser um meio de integração da pessoa com necessidades educacionais especiais em ambientes sociais que podem ser de difícil acesso, como o de uma academia de ginástica.

Partindo-se do pressuposto de que o paradesporto é uma manifestação coletiva que capta influências dos espetáculos desportivos convencionais e das condutas pessoais de seus atores neles envolvidos, o presente estudo realizado por Camargo (2003), elegeu o goalball – uma modalidade específica que é praticada por atletas portadores de cegueira total e de visão subnormal – como fenômeno desportivo a ser analisado, no que diz respeito aos processos de interferência cultural, e conseqüentes comportamentos sociais no âmbito de seus campeonatos nacionais.

Percebeu-se que as condutas e práticas sociais durante os campeonatos são reflexos de um comportamento estimulado por outros espetáculos desportivos convencionais. Nesse sentido, nos jogos de goalball reproduzia-se, em escala menor, gestos e atitudes de intolerância, impaciência e desrespeito para com a coletividade.

Com o objetivo de melhor entender tais comportamentos e propor transformações nos mesmos, com vistas ao usufruto coletivo, esta pesquisa objetivou desenvolver ações educativas que visassem concretizar o respeito mútuo, a convivência pacífica e a construção de limites por parte dos próprios praticantes da modalidade.

Outro estudo feito por Camargo (2003) teve como objetivo central a busca da relação entre participações internacionais e rendimento desportivo. E teve como conclusão que o maior número de participações e contatos internacionais, principalmente com equipes que atingiram certo nível de reconhecimento por suas qualificações técnico-táticas, possibilitou uma pronunciada melhora na performance das equipes brasileiras de goalball.

A natação é conhecida como um dos esportes mais completos, causadora de verdadeiro fascínio. Infelizmente, pouco se tem feito para incluir populações especiais nesta

modalidade esportiva. Foi a partir de constatações como esta que Costa (et alli, 2003) através do Centro de Estudos da Atividade Motora Adaptada (CEAMA) da universidade Luterana do Brasil (ULBRA), criou, dentre outros, o programa de Natação para Jovens Cegos.

O objetivo desse trabalho é descrever os processos metodológicos no ensino/aprendizado dos nados crawl, costas, peito e borboleta adotada no programa de natação para jovens cegos e de baixa visão.

A metodologia adotada para esse estudo foi descritiva e procurou, através de memoriais e observações participantes, identificar e descrever as necessidades básicas no processo ensino/aprendizagem na natação para esses jovens.

Acessibilidade para cadeirantes e cegos em clubes e academias do Município de São Leopoldo: um estudo descritivo-exploratório, tem como autores Maciel e Mandarino (2003) e trata da acessibilidade em clubes e academias para as pessoas que são cadeirantes e cegas.

Os seus objetivos estão em fazer garantir aos dois segmentos o acesso ao esporte e ao lazer bem como verificar se os clubes e academias estão adequando-se às normas da NBR 9050. Os autores definiram como problema: De que forma os clubes e academias garantem a acessibilidade para os cadeirantes e para os cegos?

O instrumento para a coleta de dados constou de oito itens que tratavam da acessibilidade: símbolo internacional de acesso (SAI); quadra desportiva; rebaixamento na calçada de acesso ao local; sanitários; trânsito interno e externo, no local, com cadeira de rodas; piso para trânsito de carros; sala multiuso e acesso ao piso superior.

Os autores chegaram a conclusão que a garantia para o lazer e o desporto, atualmente, está dificultada por uma série de impedimentos relacionados à acessibilidade.

Preocupados com uma educação física que oportunize a todos a sua prática, e partindo das discussões surgidas a partir dos anos 80, os professores Motta, Barbosa e Brancatti (2003)

viram a necessidade de se trabalhar com a população deficiente priorizando atividades que envolvam ações corporais.

Através de jogos e brincadeiras, atividades recreacionais, iniciação esportiva e atividades de danças, selecionadas e adaptadas a cada deficiência específica, que os autores planejaram e executaram suas atividades respeitando os limites e a individualidade do aluno.

Os autores constataram notáveis mudanças em relação às habilidades motoras, cognitivas e afetivas das crianças que participam do projeto.

A Prefeitura de Jundiaí mantém um programa de esportes e atividades motoras adaptadas, coordenado por Orsi (et alli, 2003) e que atende em média 200 pessoas com diferentes deficiências nas seguintes modalidades: atletismo, atividades com bola, bocha, ciclismo, goalball, hóquei, natação, patinação e tênis. Tem como objetivo promover a prática de atividades motoras e / ou esportivas com fins lucrativos ou não. O atendimento aos alunos são em média duas a três vezes por semana.

Como resultado os alunos são contemplados de alguma forma, de acordo com seus interesses, afinidades e níveis de habilidades, participando de provas pedestres, jogos amistosos, jogos oficiais, cicloturismo, viagens culturais, em âmbito regional, estadual e nacional.

A fim de engajar alguns participantes no processo de treinamento e competição específica, os autores filiaram os mesmos à Associação Brasileira de Desportos para Cegos (ABDC) e à Confederação Brasileira de Desporto de Participação (CBDP). A filiação no entendimento dos autores permite representatividade na federação paulista de tênis e nos jogos regionais e jogos abertos promovidos pela Secretaria da Juventude, Esporte e Lazer do estado de São Paulo.

O goalball é uma modalidade esportiva que teve sua criação visando execução do jogo por pessoas cegas. Com base nessa premissa, a vivência do jogo se dá através da mobilização das diversas percepções dos atletas, excluindo a visual.

Então, a dimensão tátil e auditiva, prevalece, sendo implementada pelos componentes psicológicos e individuais dos atletas. Considerando o goalball uma atividade que pode ser praticada por pessoas cegas ou não, Rodrigues, Maltoni e Paulini (2003) entendem que existe a possibilidade de ser uma atividade inclusiva. Sob essa premissa objetivaram compreender se indivíduos cegos ou videntes que estejam jogando, têm as mesmas percepções do jogo numa partida, e problematizaram: existe alguma diferença entre um adversário cego ou vidente? Quais são os mecanismos que diferem do ponto de vista dos atletas videntes e cegos? Afim de responder essas questões as autoras realizaram uma pesquisa com praticantes de goalball, com idades entre 16 e 38 anos de idade, na região de Jundiaí e Campinas, coletando dados através de um questionário com perguntas abertas.

Após análise dos resultados as autoras pontuaram que, se a inclusão pressupõe igualdade de condições diante de uma realidade para todos os envolvidos, de modo que as percepções sejam passíveis de descobertas pessoais e do outro, puderam considerar que o goalball não apenas cria condições para a inclusão, mas evidencia percepção concreta de uma realidade individual diante da diversidade coletiva.

## **2.2 Panorama das Instituições de Cegos no Brasil**

Primeira instituição voltada para a educação do cego no Brasil e na América Latina, o Instituto Benjamin Constant (IBC), situado no Rio de Janeiro, criado através do decreto imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos (ASSIS, 1935).



Teve sua inauguração solene em 17 de setembro de 1854, e tomou como modelo a orientação educacional do Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris, onde o brasileiro José Álvares de Azevedo estudou, e no seu retorno ao Brasil, lutou pela criação de uma instituição similar em nosso país através do médico do Paço, Dr. Xavier Sigaud, que tinha uma filha cega (ASSIS, 1935).

Em 1861, ingressava no Instituto Imperial, como professor concursado para lecionar matemática, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, que lutou pela causa dos deficientes visuais durante 29 anos, chegando a ocupar o cargo de diretor. (ASSIS, 1935).

O Instituto Imperial passa a ter o nome de Instituto Benjamin Constant através do decreto nº 1.320 de 24 de janeiro de 1891, do governo da República (ASSIS, 1935).

Esta primeira atenção do estado, voltado às Pessoas Portadoras de Deficiência tinha caráter assistencialista, ou seja, os olhares acerca dessas pessoas eram de compaixão, pena.

Vale salientar que, nas primeiras lutas por reformas sociais, guerras em que se lutava também por uma educação a esse grupo marginalizado da sociedade, surge as primeiras reivindicações, por um novo tipo de atenção do Estado às pessoas deficiente onde,

(...) já estavam presentes em alguns movimentos como a Inconfidência Mineira, 1789, a Conjuração Baiana 1817, que reunira em uma mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates e soldados (...). (JANUZZI 1985, p. 19)

Segundo Lemos (1981) até o final do século XIX e início do Século XX, não houve por parte do governo brasileiro a criação ou ampliação do sistema educacional para o cego em nosso país

Em continuidade as iniciativas de caráter privado surgem em várias partes do Brasil instituições oferecendo oportunidades de educação às pessoas cegas, de forma segregada por

serem criadas especialmente, para atender a alunos cegos, algumas contando com apoio dos Governos Federal e Estadual.

É bom lembrar que, essas instituições se encontravam apenas nos grandes centros, contribuindo com que somente uma pequena parcela das Pessoas Portadoras de Deficiências pudessem ter acesso, atendimento e permanência nos tratamentos. Esse olhar nos confirma que ainda hoje apenas 3% das Pessoas Portadoras de Deficiência, têm acesso a um atendimento especializado.

Outro fator importante é que essas instituições possuem uma forte influência médica, onde seus pilares estão ligados a referências positivistas, mesmo em seu atendimento educacional, isso é o que alguns autores apontam como “modelo médico da deficiência” (SASSAKI, 1997).

Nesse contexto, o professor de Educação Física acostumou-se a trabalhar de acordo com as deficiências apresentadas pelo aluno, tentando reabilitá-los, e não em explorar as possibilidades e potencialidades remanescentes.

Trabalhar a partir das potencialidades faz parte da mudança de atuação das instituições, não só pela nova formação dos profissionais, entre eles, os de Educação Física, mas pelos novos paradigmas que apontam críticas às políticas desenvolvidas nas instituições que preparam o “deficiente” para reingressar na sociedade, com isto inicia-se através de iniciativa pessoal e governamental, uma nova política, a de Inclusão Social da Pessoa Portadora de Deficiência.

Por iniciativa pessoal em 1925 João Gabriel de Almeida e Aires da Mata Machado, ex-alunos do Instituto Benjamin Constant tem a idéia de criar uma escola para cegos em Belo Horizonte/MG e leva sua idéia ao Governador do Estado de Minas Gerais, Fernando de Melo Viana, que aceitou a proposta e através da Lei nº.895, de 10 de setembro de 1925 criou a

Escola Estadual São Rafael e em 2 de setembro de 1926 inaugurou a referida Escola. (ASSIS, 1935).

A Escola chamou-se Instituto São Rafael até 1976, nome que a comunidade escolar prefere, mas a partir daí, por decisão da Secretaria de Estado da Educação passou a chamar-se Escola Estadual São Rafael. Na época da inauguração, a finalidade básica da Escola era educar os deficientes visuais de Minas Gerais, considerando a inexistência dos serviços de Reabilitação e outros hoje existentes.

À tarefa de educar, somaram-se a Reabilitação, a Estimulação Precoce, a Educação e Reeducação Visual, as Atividades da Vida Diária AVD, a Orientação e Mobilidade OM, a socialização e, a critério da escola, o trabalho pela inclusão através do serviço de apoio ao deficiente visual integrado, da capacitação de professores e estagiários de outras escolas, e o atendimento ao público em geral.

Dois anos após, em 1928, na cidade de São Paulo, foi inaugurado o Instituto Padre Chico, cujo nome foi dado em homenagem a um grande benfeitor dessa cidade, Monsenhor Francisco de Pádua Rodrigues, apelidado Padre Chico (ASSIS, 1935).

Nesta perspectiva em 1941 é fundado o Instituto Santa Luzia, na cidade de Porto Alegre e em 25 de agosto de 1942 na cidade de Uberaba/MG idealizado por dois jovens, Antonio Simões Borges e Clever Novais, ambos deficientes visuais, nasceu o Instituto de Cegos do Brasil Central, uma instituição beneficente, filantrópica, que tem por finalidade amparar e educar as pessoas com deficiência visual.

O Instituto de Cegos do Brasil Central conta com o apoio da Prefeitura de Uberaba, que cede operários nos setores de limpeza, portaria e professores para transcrição de textos em inglês. Conta também com apoio da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e com os Clubes de serviço, Rotary, Lions, além da Maçonaria.

Ainda em 1942 no dia 19 de setembro em Fortaleza é fundada a Sociedade de Assistência aos Cegos onde a proposta pedagógica adapta-se ao currículo básico da Educação Especial no Brasil, dando ênfase ao princípio da integração, trabalhando junto à clientela suas potencialidades, buscando todos os meios necessários que possibilitem uma maior abrangência educacional. No ano seguinte em 1943 surge o Instituto de Cegos do Ceará, com sede na cidade de Fortaleza.

Em 1944 na cidade de João Pessoa é fundado o Instituto de Cegos da Paraíba por D. Adalgisa Duarte da Cunha, que passou a ostentar o nome de sua fundadora a partir de 1961.

O Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha é entidade filantrópica, de direito privado e sem fins lucrativos. Reconhecido como de Utilidade Pública Estadual e Municipal, está registrado no Conselho Nacional de Assistência Social, no Conselho Estadual de Educação, nos Conselhos Municipais de Assistência Social, de Saúde, da Criança e do adolescente. Ele se mantém mediante convênios com instituições governamentais e não-governamentais, assim como por doações da sociedade civil.

No setor de reabilitação, o Instituto ministra cursos de Orientação e Mobilidade (OM), Atividade da Vida Diária (AVD), Técnicas de Braille e Sorobã, Datilografia Braille, Escrita Cursiva, Iniciação à Microinformática e à Música. Na área desportiva, desenvolve as modalidades de atletismo, futebol de salão, natação e goalball, num trabalho de parceria com a Associação Paraibana de Cegos APACE.

Fundada através de iniciativa particular por Dorina de Gouvêa Nowil e Adelaide Reis Magalhães, surge em 1946 na cidade de São Paulo a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que tem como objetivo principal a transcrição e divulgação de livros em Braille.

O atendimento ao deficiente visual, no Estado do Pará, começou em 1953, com a criação da Escola de Cegos do Pará, funcionando em uma sala anexa à Escola Profissional do Pará, tendo iniciado a alfabetização de adultos em 1955.

Em homenagem ao primeiro brasileiro cego, alfabetizado na França através do Sistema Braille, passou a chamar-se Escola José Álvares de Azevedo em 1956 e, em 1963, começou a promover a integração dos deficientes visuais, na rede regular de ensino. Em 1965, passou a denominar-se Instituto José Álvares de Azevedo, desenvolvendo, também, o serviço de Reabilitação.

Outra instituição de grande importância para o deficiente visual no Brasil é a Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, Laramara, criada em 1991, visando apoiar e efetivar a inclusão da pessoa com deficiência visual no contexto social, sendo um espaço de excelência no diagnóstico, inclusão social, habilitação e apoio a criança e jovens de todo o Brasil para avaliação oftálmica funcional da visão e do desenvolvimento global.

Centro de referência no Brasil que trabalha junto com a criança, família, escola e comunidade para promoção do processo de aprendizagem e inclusão da pessoa com deficiência visual: cegos, baixa visão ou múltiplas deficiências, possuindo espaço físico adaptado às necessidades da pessoa com deficiência visual.

O programa de preparação para o trabalho já capacitou cerca de quatrocentos e oito jovens em seus cursos. A busca por recursos pedagógicos e brinquedos adequados, o desenvolvimento e adaptação de materiais, métodos e técnica tem sido alvo de constante pesquisa, levando a criação de um espaço aberto ao público para demonstração e venda.

Na Bahia, o Instituto de Cegos da Bahia (ICB) foi fundado em 30 de abril de 1933 pelo professor Alberto de Assis com fim exclusivamente de amparar pessoas com deficiências visuais de baixa renda que não tinham nenhum tipo de auxílio. Sua primeira sede foi um casarão doado pelo então prefeito Americano Costa, localizado na Rua Augusto Guimarães (Barbalho), a Diretora Edla Lima deu início a construção de um edifício de seis andares, composto com cômodos mais amplos e aconchegantes.

A instituição passou então a acolher exclusivamente crianças e adolescentes deficientes visuais dos estados da Bahia e Sergipe, tornando-se uma casa de educação, que tem como principal objetivo promover a inclusão dos jovens deficientes com total independência e autonomia na sociedade.

Atualmente o ICB atende pessoas deficientes visuais de 0 a 21 anos, que se encontram espalhados em ambulatórios, internato, semi-internato e oficina pré-profissionalizante. Após passarem pelo oftalmologista e conforme o diagnóstico, serão aceitos apenas aqueles que não podem ser curados por lentes, cirurgias e medicamentos, ou seja, o Instituto aceita pessoas a partir da baixa visão, até cegueira total. Quando associadas a deficiência visual, são aceitos também indivíduos com deficiências auditivas, física e mental.

O ICB é uma instituição filantrópica e se mantém através do pagamento de anuidades feitas pelos sócios, promoções sociais, aluguéis de imóveis, doações e parcerias com alguns órgãos. O Instituto fornece gratuitamente aos deficientes visuais: alimentação, vestuário, medicamentos, material escolar, fardamento, artigos de higiene, etc.

O estabelecimento possui psicólogos, terapeutas ocupacionais, nutricionistas, médicos, professores de Educação Física, oftalmologistas, além da equipe de apoio e os professores especializados em D.V., que são cedidos pelo Estado através de parcerias com as Secretarias de Educação do Estado e do Município. O ICB é dirigido por voluntários que formam a Diretoria Executiva, renovada de 3 em 3 anos, e pelos Conselhos Fiscal e Deliberativo que anualmente avaliam as contas e as atividades desenvolvidas pelos internos.

Anexo ao ICB existe o Centro de Educação Complementar (CEC), que atende em média 200 alunos, entre 0 e 6 anos de idade.

A escola é bem adaptada com grades nas varandas, elevador com avisos sonoros, corrimãos contínuos, e outras adaptações, a mesma funciona no 2º andar da Instituição e é composta por 15 salas de aulas, uma biblioteca em Braille e em Negrito.

No andar térreo do Instituto funciona a Oficina Pré-profissionalizante, que se destina a portadores de deficiência visual, com idade entre 14 e 18 anos, com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes específicas nestes jovens. Tais atividades da Oficina são desenvolvidas em fases: adaptação e treinamento em habilidades específicas.

Após ser alfabetizado, o D.V. é incluído na escola regular onde irá estudar e fazer a concretização no ICB com um professor especializado na área acadêmica. Essa parte especializada é composta de Atividade da Vida Diária, Psicomotricidade, Braille, Escrita Cursiva, Sorobã, Desenho e Treinamento dos Sentidos.

Visando adequar-se às exigências tecnológicas atuais o ICB criou o Centro de Tecnologia e Informática (CETIN), com auxílio de instrutores e um software especial, os alunos recebem orientações e conceitos básicos da informática. O CETIN é equipado com computadores, impressoras a jato de tinta e Braille.

Dentro da proposta educacional do ICB estão inclusos ainda o centro de visão subnormal, o coral infanto-juvenil e bandinha rítmica, aulas de piano e modalidades esportivas. Os jovens internos e semi-internos recebem aulas de natação na piscina própria do Instituto e também jogam futebol de salão através de bolas adaptadas com guizos no seu interior, além de xadrez adaptado ao D.V., com peças diferenciadas através de velcro.

A Associação Bahiana de Cegos (ABC), situada no bairro denominado Barris na cidade do Salvador, iniciou seus trabalhos em setembro de 1985. Promove atendimento de profissionalização (padaria, massagem, telefonista, etc) e inclusão no mercado de trabalho, lazer, cultura. A capacidade de atendimento gira em torno de 375 associados, sendo mais ou menos 100 alunos nos cursos oferecidos.

No período de funcionamento mantém aproximadamente 16 funcionários; sobrevivendo às custas de doações e alguns convênios; os órgãos públicos doam apenas

materiais de escritório. A instituição atua somente em Salvador, embora dê apoio de orientação a grupos de qualquer localidade.

O Centro de Educação Especial da Bahia CEEBA, iniciou seus trabalhos em junho de 1992, atende deficientes mentais, visuais, auditivos, físicos e múltiplos, desenvolvendo atendimento de Serviço Social, Educação Psicopedagógica, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicomotricidade, Estimulação Precoce, Educação Física, entre outros. Tem capacidade para atender em torno de 500 alunos, que contam com 65 professores, 5 agentes públicos e 13 apoio - seguranças.

Localizado no bairro da Mouraria, região central de Salvador, o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual CAP, que funciona como centro de referência, foi criado pelo decreto número 7.380 de 22 de março de 1998 e inaugurado em 21 de setembro do mesmo ano. Sua clientela é composta por portadores de deficiência visual, a partir de 06 anos de idade, que freqüentam as escolas da rede regular de ensino e ou oriundos da comunidade.

O objetivo do centro é oferecer apoio pedagógico e suplementação didática ao Sistema Regular de Ensino por meio da utilização da impressão do livro Braille, de equipamentos de moderna tecnologia (informática), pessoal especializado e outros recursos necessários ao acesso, permanência e continuidade ao desenvolvimento educacional das pessoas cegas e de baixa visão.

Sua estrutura organizacional está dividida em 4 núcleos, à saber:

O Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico caracteriza-se pela oferta de vários serviços, dispondo de materiais e equipamentos específicos ao processo de ensino-aprendizagem dos deficientes visuais, dos professores e da comunidade, visando promover o desenvolvimento psicomotor, sensorial, afetivo e social deste indivíduo. Os atendimentos oferecidos neste núcleo são: alfabetização Braille; técnicas para o uso do Sorobã; apoio ao ensino regular;



atividades da vida diária; orientação e mobilidade; estimulação visual; escrita cursiva; complementação curricular e datilografia.

O Núcleo de Tecnologia tem como objetivo promover a independência dos deficientes visuais, por meio do acesso à tecnologia moderna; comporta um Laboratório de Informática que prepara esta população para a utilização de computadores e programas (DOSVOX, VIRTUAL VISION, Ampliadores de Tela) que possam contribuir para a realização de atividades escolares e profissionais, ampliando sua capacidade de comunicação.

O Núcleo de Produção Braille consiste num conjunto de equipamentos e tecnologias que tem por objetivo a geração de materiais didático-pedagógicos em Braille para distribuição a alunos deficientes visuais, bibliotecas e escolas especializadas; adapta e amplia materiais com a finalidade de complementação didático-curricular como mapas, gráficos, tabelas, etc. Possui uma Gráfica Informatizada que agiliza a produção de textos e livros didáticos, pois tem um programa especial de tradução e uma impressora Braille.

Já o Núcleo de Convivência, Cultura e Lazer é um espaço interativo, planejado para favorecer a convivência, a troca de experiências, a pesquisa e o desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais, integrando usuários com ou sem deficiência. Este núcleo promove também cursos de atualização, aperfeiçoamento ou capacidade em serviço para professores, além de cursos específicos para pais e comunidade; oferece como subsidio para realização destas atividades: biblioteca; audioteca; brinquedoteca; atividades lúdicas; cursos e workshop e pesquisa (SEC, 1998).

A Fundação Jonathas Teles de Carvalho surgiu há 10 anos no bairro denominado Caseb, na cidade de Feira de Santana, Ba e depois foi transferida para um prédio emprestado pela Maçonaria localizado na Rua Barão de Cotegipe, 1552 – Centro. Esta fundação recebeu o nome que possui em homenagem a Jonathas Teles de Carvalho, que era Rotariano e muito conhecido pela sociedade. Seu principal objetivo era amparar os deficientes visuais numa

escola especial e adaptada, além de outras deficiências, tais como: múltiplas deficiências e deficiência mental.

Atualmente a Instituição é subsidiada pelo Rotary Clube, cuja Casa da Amizade juntamente com a Prefeitura remunera os funcionários.

O funcionamento da Instituição é das 8:00 às 11:30 e das 13:30 às 17:00 h. de segunda a sexta-feira, desenvolvendo aulas de Orientação e Mobilidade (OM); Braille; Estimulação Precoce; Matemática, Física e Química (ajuda do professor itinerante); Atividades da Vida Diária - AVD (amarrar cadarço, usar garfo e faca, cortar e preparar alimentos, ...); Aulas de Violão, Teclado e Línguas (inglês e espanhol); Grupo Musical de Campo; Pesquisas na Biblioteca; etc.

### **2.3 Representação Social e Esporte**

O esporte tem encontrado muita dificuldade ao discutir a sua teoria pois as pessoas conhecem muito bem a sua prática. Melhor seria que o mesmo fosse discutido no plano filosófico, sociológico, entre outros aspectos importantes. A sociologia do esporte de acordo com Bourdieu (1990), tem encontrado muitas dificuldades, visto que é desdenhada pelos sociólogos e desprezada pelos esportistas.

As relações entre as ciências sociais e biológicas, partindo do pressuposto teórico, complementam-se, mas nem por esse motivo deixam de ser divergentes. Isso ocorre porque no plano biológico o esporte é encarado como fenômeno natural e seus estudos são realizados no plano do corpo humano, como se não tivessem fatores que o influenciasse e contribuísse para possuir diversas problemáticas.

As ciências sociais intervêm no estudo do fenômeno esportivo por entender que as ações corporais não se encerram em si mesma, pois os valores humanos interagem na ação dos indivíduos.

Para Marivoet (1998), o esporte apresenta-se como uma configuração social que assume a forma de sistema, no qual interagem indivíduos com diferentes níveis de participação e poder, diferentes práticas esportivas, diferentes valores e diferentes níveis de organização.

Temos observado que nos cursos de graduação um grande número de acadêmicos, durante a formação, desenvolve uma relação teoria-prática exercitando, dessa forma, uma relação dialética que para Bento (1995) é uma relação de oposição expressa em três variantes: 1. Uma oposição da “teoria” à “prática”, entendidas como duas formas de vida, oposição que subentende uma luta pelo triunfo de uma sobre a outra. 2. Uma personalização daquela relação, expressa na oposição entre “teóricos” e “práticos”. 3. Uma institucionalização da oposição. “Teoria” é um assunto da Universidade e do ensino superior, ao passo que a “prática” é assunto de uma instituição inferior – a escola.

Enfim, não existe a teoria e também não existe a prática. Existem sim muitas e diferentes teorias como existem muitas e diferentes práticas, tanto no plano interindividual como no intraindividual conforme afirma Bento (1995).

Na verdade, o que se discute é o movimento humano em diversas dimensões procurando respostas para o que existe de mais perfeito, no meu entendimento, “o corpo em movimento” constante procurando superar os seus limites. Kunz (1994) reforça esse conceito quando analisa o esporte sob a perspectiva pedagógica que, para ele, deve fornecer uma compreensão muito mais ampla, uma compreensão enquanto fenômeno sociocultural e histórico.

Para Carvalho (1998), a democratização do esporte esta alicerçada em três vias não coincidentes entre a função social e cultural. A primeira aceita e defende a visão economicista das práticas esportivas e o descomprometimento do estado. A segunda via parte da análise da modernidade das novas práticas e extrapola, generalizando, as suas conseqüências para o futuro. A terceira parte do princípio de que é essencial criar mecanismos de controle que permitam uma degradação da sua função social e cultural. Essa perspectiva é importante porque aponta questões fundamentais:

Que tipo de esporte deve-se procurar desenvolver, em contraponto à perspectiva mercantil?

Que tipo de amadorismo e profissionalismo serve para que o esporte torne-se popular?

Essas perguntas nos lançam um grande desafio: o de tornar uma sociedade dual ou seja, que contenha a visão consumista do esporte orientada pela lei da obtenção do máximo lucro e tente manter um máximo de conjuntos de necessidades nos quais o esporte desempenhe uma função social.

A sociedade evoluiu e o esporte também evoluiu com ela, tornando-se mais complexo, mais multifacetado. As relações do esporte com a economia estreitaram-se e passaram a ser aceitas como natural. Nesse contexto, o entrecruzamento do esporte com a política também se tornou mais forte e mais viável.

Essa concepção está ligada diretamente, em nosso país, à tradição a qual durante décadas, os teóricos conservadores insistiram em afirmar: que o esporte não tinha nada haver com a política - “esporte é esporte, política é política”. O esporte, para eles, era a única atividade social em que não se expressariam as tensões sociais.

Não devemos nos esquecer de que o espetáculo esportivo é dramático, agonístico e, acima de tudo, mitológico. É um dos meios pelo qual a sociedade fala, através de uma grande pluralidade de significados e funções sociais; isso porque o homem não vive apenas no

universo físico, mas também no universo maravilhoso da simbologia que se encontra impregnada em nossa vida cotidiana nos gestos e nos sonhos. (Martin 1998).

O esporte está em nosso dia-a-dia para confirmar que o homem está sempre em busca de novos horizontes, que é capaz de, para além de si, pelos seus sonhos e metas, crescer e avançar para o futuro, para o lugar da esperança, falando, cantando e sorrindo, enfim procurando ser *Citius, Altius, Fortius*.

Para Elias (1985, p.325), a pressão social sofrida pelos atletas em busca da perfeição tem contribuído para a destruição do prazer de jogar, do prazer de participar de uma competição. Isto se deve ao grande envolvimento do Estado no desporto, já que o mesmo estabelece um verdadeiro monopólio sobre o direito de usar o corpo em busca da força física.

Diante disso devemos lutar para que o Estado promova e dinamize o prazer da participação, da cooperação, da lealdade, enfim, dos valores éticos e morais.

Todo esporte, para Elias (1992), é afetado pelos princípios antinômicos de jogo e de espetáculo, ou seja, procura gerar satisfação nos jogadores e nos espectadores e, ainda, nos alerta de que se houver um grande número de espectadores, haverá ausência de jogo. Isso porque o espetáculo passa a ser realizado em função do espectador, e não dos participantes do jogo. Ele justifica sua tese quando afirma que o prazer de jogar é subordinado à realização de atitudes que venham agradar a multidão, perdendo com isso a sua incerteza, espontaneidade e o caráter de diversão e improvisação para tornar-se um tipo de ritual previsível e, muitas vezes, predeterminante de resultados em busca de uma suposta perfeição.

Mas essa busca pela perfeição nos remete a vários questionamentos. Um deles é com relação ao verdadeiro papel que o esporte pode desempenhar, será que é só a busca da perfeição? Só os considerados corpos perfeitos tem o direito à prática esportiva?

A questão se coloca cada vez mais fortemente com relação às pessoas que se encontram, no meu entendimento, à margem desse processo; dentre muitos os Portadores de Necessidades Especiais.

Baseado no discurso da individualidade e na característica física, mental, e emocional que cada indivíduo possui, os mesmos são separados e excluídos transformando-se em exigência os procedimentos especializados com o objetivo de melhoria da qualidade de vida dessa camada da população.

Designada pela expressão “Portadores de Necessidades Especiais”, que é citada na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 58 do Capítulo V. O artigo diz: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Vale salientar que é utilizada a palavra preferencialmente e não exclusivamente. No parágrafo 1º do citado artigo diz que poderá haver, quando necessário, serviços de apoio ao portador de necessidades especiais para que ele possa se beneficiar do atendimento educacional na classe comum da escola regular.

Para que as diferenças individuais sejam respeitadas e as oportunidades sejam iguais o atendimento poderá ser diferenciado.

A Constituição de 1988, preocupada com esta necessidade, estabelece em seu artigo 208, inciso III, como uma garantia à efetivação do dever do Estado de prestar educação: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (...)”.

Termos como deficiência, excepcional, necessidades educativas especiais, handicap, dificuldades de aprendizagem está ligada à variedade de conceitos na área médica,

psicológica, social e pedagógica. Na área pedagógica, por exemplo, é preferível a utilização do termo “educação especial” a qualquer outro.

Discutir as nomenclaturas e conceitos que são designados a esse grupo, nos remete a analisar e refletir sobre questões ainda não muito aceitas em nossa sociedade.

Ainda, que perante as leis todos sejamos iguais, podemos observar que todos os homens são diferentes em suas crenças, desejos e habilidades. Na contra-mão a esses instrumentos claros que nos diferenciam, surgem padrões que definem os indivíduos, padrões esses de beleza, estética, valores...

Com isso, em uma sociedade heterogênea, temos encontrado núcleos importantes para a nossa participação social que apresentam-se preparados para trabalhar com a homogeneidade, com o igual, seja esse núcleo a Igreja, a família ou a escola.

Para Ribas (1983) existe uma complexidade e dificuldade muito grande em escrever sobre as pessoas deficientes, logo, qualquer noção ou definição de deficiência significa construir uma imagem. Não conseguimos imaginar um homem ou uma mulher deficiente sem estabelecermos padrões de comparação, logo, criamos estereótipos.

Com vista a um entendimento sobre estas questões a Organização Mundial de Saúde (OMS) editou em 1980 a Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – CIDID. A estrutura conceitual das conseqüências de doenças ou acidentes é proporcionada pelos termos “deficiência”, “incapacidade” e “desvantagem”. Seu inter-relacionamento assim se expressa:

Deficiência, é qualquer perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.

Incapacidade é toda restrição ou falta (em conseqüência de uma deficiência) de capacidade de exercer uma atividade da maneira considerada como normal, ou como tal classificada, para um ser humano.

Desvantagem é a situação de um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de um papel normal (de acordo com idade, sexo e fatores sociais e culturais) pelo citado indivíduo.

Freitas e Cidade (1997) levantam alguns conceitos utilizados para “deficiência” e chegam à conclusão que este termo tem sido discutido por vários autores e apresenta significados diferentes. Ribas (1993), por exemplo, trás a classificação que surgiu na Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente na Organização das Nações Unidas (ONU), em 1975, que em seu artigo I proclama :

(...) o termo pessoa deficiente refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais(...)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, adota a terminologia Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais, da qual as pessoas portadoras de deficiência fazem parte, mas não somente, pois fazem parte também dessas terminologias todas as classes marginalizadas da educação em nossa sociedade: o superdotado, o aluno com déficit de aprendizagem, etc. Essa nova nomenclatura busca garantir direitos sem agregar referências à deficiência.

(...)esse é um termo abrangente e define a pessoa como a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitados por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. (...)

Em conseqüência a essa nova nomenclatura, adota-se, então, no contexto escolar (regular e ensino especial), o uso do termo “pessoas portadoras de necessidades educativas especiais”.

Para alguns autores como Araújo (1998), a deficiência não poderá ser atribuída apenas a má formação congênita, ausência de um membro, ou déficit nas percepções tátil, auditiva e visual. A deficiência se caracteriza pela dificuldade de participação social do indivíduo que a possui, estando esse diretamente relacionado com o contexto em que se encontra.



A perda da audição não implicará no afastamento social e do labor, de um jogador de futebol, enquanto que para um músico talvez isso ocorra , ou mesmo, um retardo mental leve não implicará em conseqüência graves em um camponês que vive da lavoura em uma comunidade primitiva, enquanto que em um contexto de convívio com pessoas intelectuais o afastamento social seria mais visível.

(...)o que define a pessoa portadora de deficiência não é a falta de um membro, visão ou audição reduzida, o que caracteriza a pessoa deficiente é a dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade, a dificuldade de se relacionar é que definirá quem ou não é portador de deficiência. (ARAÚJO 1998 P. 24)

A definição apresentada por Araújo(1998) adota o termo Pessoa Portadora de, então antes de pensar nela enquanto deficiente, ele à vê como pessoa, focalizando a classificação no indivíduo e não em um fator secundário de deficiência, além disso, quando se trata da dificuldade de se relacionar socialmente, como caracterização da deficiência, ele divide essa responsabilidade com a sociedade, que discrimina, cria estigmas e estereótipos, afastando o sujeito do convívio social.

Devido a essa centralização na pessoa, utilizaremos, neste trabalho, o termo Pessoa Portadora de Deficiência e não negar, mas não utilizar as demais classificações, principalmente a da OMS e a da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes que em nossa ótica focalizam termos que se mostram contraditórios (capacidade, incapacidade, normal e anormal, apto e inapto).

Podemos encontrar uma análise em Freitas citado por Carmo (1997, p.39) que levanta a seguinte problemática: “(...) embora esses termos sejam usados pelo senso-comum, poucas pessoas conseguem indicar claramente limites de normalidade e anormalidade numa mesma sociedade ou em sociedades diferentes(...)”.

Do ponto de vista histórico, a educação física deu um grande salto a partir da resolução 03/87, do MEC, que obriga a inclusão de uma disciplina voltada ao atendimento das

peças portadores de necessidades especiais em seus currículos. Um outro fator importante foi a passagem da educação física especial para atividade física adaptada como parte integrante da ciência do desporto e da abordagem orientada na reabilitação.

Segundo levantamento divulgado no Congresso de Atividade Motora Adaptada do Mercosul (2002), no ano anterior a essa portaria em 1986, tínhamos em nosso país 108 escolas de Educação Física e apenas 8 (oito) possuíam alguma disciplina na graduação que abordava a questão da Educação Física e ou Esporte para Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD).

Assim, mais de 90% dos graduados de Educação Física colocavam-se no mercado de trabalho sem nenhum conhecimento da questão, e as pessoas portadoras de deficiência permaneciam sem políticas esportivas e de lazer ou mesmo sem profissionais da área qualificados e sensibilizados a desenvolver programas e pesquisas neste campo.

O mesmo levantamento divulgado, aponta que, após 10 anos do parecer do Conselho Federal de Educação, mais de 50% dos Cursos de Graduação em Educação Física de todo o país já tinham inseridos em seus componentes curriculares, uma disciplina voltada a atender as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Esse parecer também contribuiu com a criação de aproximadamente 400 Núcleos de atividades físicas, esportivas e de lazer para as PPD, com a fundação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA), um GTT dentro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), e vários projetos de incentivo ao desporto adaptado, fomentando o desenvolvimento científico, técnico e pedagógico nessa área.

As terminologias “atividade motora adaptada”, “desportos para deficientes” e “desporto adaptado” estão diretamente ligadas aos eventos desportivos, às práticas desportivas específicas ou adaptadas, assim como a terminologia “Portador de Deficiência” deve estar relacionada com atividades esportivas e competitivas (CASTRO, 2000).

Em nosso país, os direitos dessas pessoas são recentes. Somente em 1978 se garantiu, através da Emenda Constitucional número 12, de 17 de outubro de 1978, alguns direitos para os mesmos. É bom lembrar que essa emenda se referia à Constituição de 1969. Apesar de algumas legislações já contemplarem os direitos das Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, a aplicação prática dessas medidas demorou a ser cumprida.

Após dez anos da edição da Emenda Constitucional número 12, foi promulgada, a Constituição Federal de 1988. Somente nesse momento foi possível verificar alguns avanços nos direitos e garantias das Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais.

As garantias constitucionais em nosso país não são as únicas, havendo outras na legislação infra-constitucional, ou seja, nas normas legais hierarquicamente inferiores (leis, decretos, portarias, etc.).

São direitos constitucionais da pessoa portadora de deficiência: a “proibição de qualquer discriminação no tocante ao salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência” (art. 7º, XXXI); o acesso ao serviço público por meio da reserva de percentual dos cargos e empregos públicos (art. 37,VIII); a habilitação, a reabilitação e a integração à vida comunitária (art.203, IV); um salário mínimo mensal para aqueles que não possuam meios de prover a própria subsistência (art. 203, V); atendimento educacional especializado e na rede regular de ensino (art. 208,III); a proteção integral e prioritária da criança e do adolescente, a eliminação de obstáculos arquitetônicos, o acesso ao transporte coletivo (art.227,II e § 2º e 244).

Um bom exemplo de norma infra-constitucional surgiu em 24 de outubro de 1989. Trata-se da Lei nº 7.853, regulamentada pelo Decreto 3.298/99, que traz o modelo geral de garantias às pessoas portadoras de deficiência na área da educação, da saúde, da formação profissional, do trabalho, das edificações e criminalização do preconceito e

dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas

peças, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Na área educacional, a Lei nº 7.853 preconiza o seguinte:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de educação especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimento públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Em 08 de outubro de 2001, através do Decreto nº 3.956, foi promulgada em nosso país a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Devo registrar que esses avanços só foram garantidos através da luta e participação dos movimentos de pessoas portadoras de necessidades especiais que, em todo país, se articulavam-se para ver escrito na Carta Magna aquilo que há muitos anos se buscava.

Com relação à participação dos Portadores de Necessidades Especiais nas práticas esportivas, as primeiras iniciativas que buscaram garantir direitos do desporto paraolímpico através de legislação, ocorreram em 1977 com a inclusão do Artigo 186, no decreto 80.228, de 25 de agosto de 1977, regulamentando a lei 6.251/75 que instituiu normas gerais sobre o desporto.

Ali, encontram-se as bases para o reconhecimento do desporto praticado por Portadores de Necessidades Especiais. O Texto integral do artigo diz: “ A organização das entidades dirigentes e das atividades desportivas praticadas por paraplégicos, surdos, cegos e excepcionais, será estabelecida de acordo com normas fixadas pelo Conselho nacional de Desportos, cabendo a este celebrar convênios com órgãos de outros Ministérios, ou entidades a eles vinculadas, quando convier, inclusive para obtenção de recursos”.

Estava aberto o caminho legal; no real teríamos muito ainda que percorrer. Em 1982, o Conselho Nacional dos Desportos - CND, através da Deliberação 3/82 fundamentada no decreto 80.228/77 reconhece e regulamenta o esporte em cadeira de rodas.

No Brasil a prática do desporto adaptado, segundo Souza (1994), surge em 1958 com a criação de dois clubes de esporte em cadeiras de rodas em São Paulo e no Rio de Janeiro. Segundo ele, ambos foram criados por paraplégicos brasileiros que retornavam de tratamentos em hospitais norte americanos, onde haviam tido contato com o desporto adaptado.

Essa realidade deu origem a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 03/06/73, primeiro órgão diretamente ligado ao governo que tem como

objetivo desenvolver políticas de Integração do “deficiente”. Esse órgão em parceria com a SEED começa a desenvolver políticas na área de Educação Física para esse público.

Seguindo o modelo do esporte de competição, Araújo (1998), aponta que em 1975 é criada a Associação Nacional de Desportos para Excepcionais (ANDE), entidade que a princípio abrangia todas as deficiências.

Com o início da participação do Brasil, em 1972, nas paraolimpíadas, na cidade de Munique na Alemanha, para atender à legislação esportiva e os padrões internacionais, começaram a surgir no Brasil, confederações por área de deficiência.

A Primeira entidade específica por deficiência a surgir, no ano de 1984 foi a Associação Brasileira de Desporto em Cadeira de Rodas (ABRADECAR), seguida da Confederação Brasileira Desporto para Surdos (CBDS) e da Associação Brasileira de Desportos para Cegos (ABDC). Hoje contamos com nove federações ou entidades nacionais de Esporte para Pessoas Portadoras de Deficiência.

Seguindo uma tendência também existente na Educação Física Escolar, a Educação Física e o Esporte Adaptado polariza sua prática no âmbito de sua esportivização.

Em 1985, através do Decreto 91.452 de 19 de julho, regulamentado pela Portaria Ministerial número 598, de 1º de agosto, o Ministério da Educação e do Desporto instituiu uma comissão de personalidades do esporte com a finalidade de estudar e apresentar soluções através de uma proposta para a reformulação do esporte nacional.

Em 19 de dezembro, a Comissão encaminhou ao Ministro da Educação e do Desporto as indicações contidas no documento intitulado “Uma política para o desporto brasileiro – Esporte Brasileiro Questão de Estado”. Vejamos o texto da comissão supra citada:

“Reafirmando que o esporte aos ser considerado no Brasil um fenômeno social, no qual a participação é um direito de todos.

Reconhecendo a necessidade de uma Política nacional do Esporte, que contenha diretrizes relativas às atividades físicas para Pessoas Portadoras de Deficiência;

Constatando que o desconhecimento das necessidades dos Portadores de Deficiência tem levado até às legislações as incorreções prejudiciais a essas pessoas, facilitando inclusive possíveis dispensas de atividades físicas nas escolas.

Considerando que os Portadores de Deficiência não devem ser submetidos a um tratamento paternalista, que os estigmatizem nas suas deficiências”.

A legislação indica a necessidade de que:

- a) A política Nacional do Esporte considere a situação específica das Pessoas Portadoras de Deficiência e contenham diretrizes orientadoras para o caso;
- b) se organizem programas adequados de educação física e de desportos destinados às Pessoas Portadoras de Deficiência;
- c) se crie ou se utilize, nos órgãos responsáveis pela educação física e desportos, assessorias que colaborem no planejamento e execução de ações de atividades físicas para as Pessoas Portadoras de Deficiência;
- d) se crie ou amplie, nos órgãos responsáveis pela educação física e desportos, um sistema de informações objetivando subsidiar o planejamento de ações destinadas as Pessoas Portadoras de Deficiência;
- e) sejam desenvolvidos estudos relativos aos problemas peculiares aos Portadores de Deficiência, nos processos de formação, especialização e aperfeiçoamento de professores de educação física, seja a nível curricular, de extensão ou de eventos;
- f) seja incentivada a pesquisa na área de educação física e desportos, bem como nas demais áreas do conhecimento, relacionada à problemática das Pessoas Portadoras de Deficiência;

g) se desenvolvam ações que visem a um maior intercâmbio entre os profissionais de diversas áreas, objetivando uma maior assimilação dos benefícios das atividades físicas para Pessoas Portadoras de Deficiência;

h) sejam incluídas as competições para Pessoas Portadoras de Deficiência nos calendários desportivos oficiais;

i) os Portadores de Deficiência sejam estimulados para a participação na organização de seus próprios eventos.

Por outro lado a criação da Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 29/11/86, no governo de José Sarney, ligada diretamente ao gabinete Civil do Presidente da República conforme Araújo (1998), abre espaços para a busca de incentivo ao esporte paraolímpico brasileiro.

Em 06 de julho de 1993, o Presidente da República através da Lei nº 8.672, instituiu normas gerais sobre desportos, os quais são ditos no Art. 1º: Desporto Brasileiro abrange práticas formais e não-formais e obedece às normas gerais desta Lei, inspirado nos fundamentos constitucionais do Estado Democrático de direito.

No Art 2º da referida Lei, inciso III lemos: Democratização, garantido em condições de acesso às atividades desportivas sem distinções e quaisquer formas de discriminação. Vale registrar que Esta Lei, no seu Artigo 71, revoga as seguintes Leis: 6.251, de 8 de outubro de 1975; 6.269, de 24 de novembro de 1975; o Decreto-Lei n. 1.617, de 3 de março de 1978; o Decreto-Lei n. 1.924, de 20 de janeiro de 1982; o artigo 5º da Lei n.7.787, de 30 de junho de 1989; a Lei n. 7.921, de 12 de dezembro de 1989; o artigo 14 e artigo 44 da Lei n. 8.028, de 12 de abril de 1990; e demais disposições em contrário.

Entretanto, a maior vitória do esporte para os Portadores de Deficiência, surgiu 19 anos depois da primeira legislação através da aprovação da Lei nº 9.615 de 24 de março de



1996 (Lei Pelé), que deu ao Comitê Paraolímpico Brasileiro as mesmas condições que a legislação garantia ao Comitê Olímpico Brasileiro.

Uma outra vitória dos Portadores de Deficiência em relação ao esporte surge com a criação da Secretaria Nacional de Esporte, na estrutura do Ministério do Esporte e Turismo, em decorrência da extinção do INDESP, em 26 de outubro de 2000.

Repensar o esporte paraolímpico é fruto da excelente performance do Brasil em Sidney que com apenas 64 atletas garantiu a 24ª colocação na frente de mais de 100 países, conquistando um total de 22 medalhas; 6 de ouro, 10 de prata e 6 de bronze. Enquanto isso, a equipe olímpica levou 204 atletas e conquistou 12 medalhas: 6 de prata e 6 de bronze, ficando na 52ª colocação na classificação geral.

Mas no meu entendimento a participação do Brasil em Jogos Paraolímpicos tem sido excelente. Vejamos o quadro a seguir:

**Tabela 1 - Medalhas do Brasil em outros anos**

<b>Ano</b>	<b>Local</b>	<b>País</b>	<b>Ouro</b>	<b>Prata</b>	<b>Bronze</b>	<b>Total</b>
1972	Heidelberg	Alemanha	0	0	0	0
1976	Toronto	Canadá	0	2	0	2
1980	Arnhem	Holanda	0	0	0	0
1984	Nova Iorque	EUA	0	3	3	6
1984	Stoke/New York	Inglaterra/EUA	7	11	3	21
1988	Seul	Coréia	4	10	13	27
1992	Barcelona	Espanha	3	0	4	7
1996	Atlanta	EUA	2	6	13	21
2000	Sydney	Austrália	6	10	6	22
2004	Atenas	Grécia	14	12	7	33

Fonte Comitê Paraolímpico Brasileiro(2004)

Foram criados, também, o Conselho Nacional de Atletas, composto por atletas de alta performance, dentre os quais 05 atletas paraolímpicos e a Câmara Setorial de Esporte que atua por meio de 04 grupos, sendo um de esporte de base, um de desenvolvimento do esporte, um de esporte de rendimento e um de esporte para Portadores de Deficiência.

A finalidade das Câmaras Setoriais é possibilitar o acesso da comunidade à discussão e proposição de uma nova Política Esportiva para o Brasil. Além da existência de um grupo específico, nos demais grupos existem representantes do esporte para pessoas Portadoras de Deficiência, como forma de assegurar a inclusão desse segmento social em todos os programas e projetos esportivos a serem executados a partir de 2001, pelo Ministério do Esporte e Turismo. Vale salientar que o princípio da inclusão aplica-se não somente às pessoas com deficiência ou sob risco, mas a todas as pessoas.

É na relação entre esses espaços, ou seja, entre a legitimidade e a luta diária dos Portadores de Deficiência que se definem as propriedades pertinentes à prática esportiva no qual se coloca mais uma vez o problema das relações entre a teoria e a prática e também entre a linguagem e o corpo.

Para Bourdieu (1990), o esporte é, assim como a dança, um dos terrenos onde se coloca com acuidade máxima o problema das relações entre a teoria e a prática e também entre a linguagem e o corpo. Há uma infinidade de assuntos que compreendemos somente com nosso corpo, aquém da consciência, sem ter palavras para exprimi-lo. O mundo social é também representação e vontade; existir socialmente é também ser percebido, aliás, percebido como distinto.

O portador de deficiência não é considerado em nossa sociedade como distinto, pois o seu corpo apresenta algumas marcas, ou seja, alguns estigmas que estão totalmente fora dos padrões estabelecidos. O esporte surge para alguns como uma forma de vencer determinados estigmas, dando a esses indivíduos a oportunidade de uma melhoria na auto-estima.

Para Goffman (1988, p.20) “a criatura estigmatizada usará, provavelmente, o seu estigma para ganhos secundários, como desculpa pelo fracasso a que chegou por outras razões. O estigmatizado pode, também, ver as privações que sofreu como uma benção secreta”.

O Desporto para portadores de deficiência surgiu a partir de 1918, na Alemanha, quando um grupo de mutilados de guerra começou a praticar algum tipo de desporto como válvula de escape para desviar suas dores e as intermináveis horas de hospitalização.

Mas essa iniciativa desaparece, momentaneamente, quando esses deficientes deixam o hospital para ingressarem no cotidiano da vida.

Porém, essa iniciativa volta a ressurgir em Glasgow, em 1932, através da criação da "Primeira Associação de Golfistas de um só braço".

Nessa mesma época, também na Alemanha, Carl Diem e Wall Witz revivem a idéia do desporto para deficiente, como havia nascido em 1918.

Após a Segunda Guerra Mundial, com enorme quantidade de deficientes, surge de uma vez por todas um importante movimento em prol do desporto para deficientes.

O impulso definitivo é dado pelo Dr. Ludwig Guttman, médico com sólidos conhecimentos em neurologia e neurocirurgia que em 1º fevereiro de 1944 criou em Stoke Mandeville (Inglaterra) um centro para tratamento de lesados medulares usando técnicas revolucionárias e científicas, adaptando a prática desportiva como Reabilitação Física e Psíquica das pessoas com graves lesões medulares.

Segundo Guttman, "fim mais nobre do desporto para deficientes é ajudar na restauração e conexão com o mundo que rodeia", ou seja, facilitar e acelerar sua integração social.

Em 28 de julho de 1948 são criados os jogos desportivos de Stoke Mandeville, ou melhor, as Olimpíadas dos Deficientes com participação exclusiva de desportistas

paraplégicos, sendo 14 homens e 2 mulheres, veteranos das forças armadas britânicas. Os referidos jogos coincidiram com a XIV Olimpíadas de Londres, a primeira depois da Segunda Guerra Mundial e ficou patente que o desporto competitivo não é só uma prerrogativa de pessoas consideradas normal, mas também para as pessoas afetadas por graves deficiências.

Em 1952, os jogos desportivos de Stoke Mandeville adquirem caráter de competição internacional, pois além da equipe britânica, participaram atletas da equipe holandesa, dando início as Competições Paraolímpicas.

**Tabela 2 - Competições Paraolímpicas**

<b>Ano de Realização</b>	<b>Jogos Paraolímpicos Local/País</b>	<b>Jogos Olímpicos</b>	<b>Quantidade de Países Participantes nas Paraolimpíadas</b>	<b>Quantidade de Atletas Participantes nas Paraolimpíadas</b>
1952	Stoke Mondeville	Helsinque/FIN	02	130
1960	Roma/ITA	Roma/ITA	23	400
1964	Tokyo/JPN	Tokyo/JPN	22	390
1968	Tel Aviv/ISR	Cidade do México/MEX	29	750
1972	Heidelberg/GER	Munique/GER	44	1000
1976	Toronto/CAN	Montreal/CAN	42	1600
1980	Arnhem/NED	Moscou/URSS	42	2500
1984	Stoke e New York	Los Angeles EUA	42	4080
1988	Seul/CO-S	Seul/CO-S	61	3053
1992	Barcelona/ESP	Barcelona/ESP	82	3020
1996	Atlanta/EUA	Atlanta/EUA	103	3195
2000	Sydney/AUS	Sydney/AUS	123	3843
2004	Atenas/GRE	Atenas/GRE	143	4000

Fonte: Site oficial das olimpíadas de Atenas 2004

Diante da carência de normas e regras técnicas de competição, foi criado em 1960 a Organização Internacional de Desporto para Deficientes - ISOD, que posteriormente estabeleceu as normas internacionais para amputados, cegos e paralíticos cerebrais.

Porém, em 1980, esses grupos fundaram suas próprias federações: Associação Internacional de Desporto para Cegos - IBSA e a Associação Internacional de Desporto e

Recreação de Paralíticos Cerebrais - CP-ISRA configurando-se com isso a Federação Internacional dos Jogos de Stoke Mandeville - ISMGF.

Em 1982, as quatro organizações internacionais supra citadas fizeram um acordo entre si e criaram um comitê para coordenar os Jogos Paraolímpicos e Mundiais surgindo, assim, a International Coordinator Committee - ICC à qual se adere posteriormente o Comitê Internacional de Desporto para Surdos – CISS. Vale ressaltar que se trata da mais antiga instituição, pois sua fundação data de 1924. Outra instituição que adere ao ICC é a Federación Internacional de Deportes para Minusválidos Psíquicos (INAS-FMH) criada em fevereiro de 1986. Dessa forma todas as deficiências estão contempladas pelo ICC.

Em 1990, surge a necessidade de criação de um novo órgão internacional similar ao Comitê Olímpico Internacional - COI com a finalidade de coordenar os eventos relacionados aos deficientes em âmbito mundial. Com isso, após várias discussões, é criado o Comitê Paraolímpico Internacional - IPC, assumindo todas as funções e competências do ICC e assumindo a responsabilidade de organizar e realizar os Jogos Paraolímpicos de Barcelona, em 1992.

O comitê organizador das olimpíadas de Roma convidou o Dr. Guttmann e sugeriu que os jogos de Stoke Mandeville fossem realizados em Roma após as olimpíadas de verão, surgindo assim a I Paraolimpíadas com 400 participantes de 23 países e, aproximadamente, 240 desportistas, com total apoio do Comitê Olímpico Italiano - COI.

A etimologia da palavra Paraolimpíada possui algumas versões. Uma das versões é a fusão de Paraplégicos e Olimpíadas “Paralympics” (olimpíadas para paraplégicos) que se atribui ao Dr. Guttmann. Outra versão está relacionada ao fato do presidente do COI – Comitê Olímpico Internacional negar o uso do Título Jogos Olímpicos. Foi proposto, então, PARAOLÍMPIADA, cujo prefixo grego PARA significa COM (with) = PARALELO, no sentido de Olimpíada Paralela. O nome foi oficializado a partir da Olimpíada de Tóquio (JAPÃO), em 1964.

Os ideais das Paraolimpiadas estão baseados nos mesmos das Olimpíadas: "Fomentar a amizade e o entendimento entre todas as nações, alcançando através do esporte a paz." E em 1988, as Paraolimpiadas foram reconhecidas pelo Comitê Olímpico Internacional.

Nesse sentido, as Olimpíadas e as Paraolimpiadas estão se unindo. O Marquês Juan Antonio Samaranch, Presidente do Comitê Olímpico Internacional (COI) e o Dr. Robert Steaward, Presidente do Comitê Paraolímpico Internacional (IPC), assinaram um acordo no qual as duas organizações estarão trabalhando juntas, desenvolvendo planejamentos em conjunto e as divisões de verbas, sendo o COI o responsável por financiar e manter alguns projetos do IPC. Esse acordo, para muitas pessoas ligadas ao desporto paraolímpico, trará benefícios na divulgação dos jogos, ações de marketing e patrocinadores.’

#### **2.4 O Esporte, a Paraolimpíada e o Herói Esportivo e Paraolímpico**

Pensar a participação das Pessoas com Deficiência na prática das atividades motoras, esportivas e de lazer nos remete a contextualizar a Educação Física na conjuntura social historicamente construída.

Segundo Castellani Filho (1998), Soares et al. (1996), Carmo (1991), a Educação Física foi utilizada como instrumento de poder de uma classe hegemônica excluindo diversos segmentos sociais de suas práticas, neste contexto as Pessoas com Deficiências não tinham direito de acesso aos bens desta cultura.

É importante salientar que os paradigmas da Educação Física nas décadas de 50 e 60 eram extremamente excludentes, segundo Castellani Filho (1998); e nesse contexto os professores de Educação Física não aceitavam as Pessoas Portadoras de Deficiências em suas práticas. As atitudes mais comuns eram a dispensa desses alunos das aulas de Educação Física.

Para atender as novas políticas, surge uma campanha de formação de professores de Educação Física para trabalhar com esse novo modelo destinado a atender ao público das PPD, essa campanha ganha força e relevância com o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência em 1981.

A implantação de uma disciplina voltada ao atendimento e discussão da deficiência nos currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física das Universidades de todo Brasil, leva a surgir, conforme levantamento feito por Senatore (2000), mais de 400 núcleos de atividades esportivas para pessoas portadoras de deficiência em nosso país.

O trabalho que a Educação Física tem desenvolvido ao longo das últimas décadas com as Pessoas Portadoras de Deficiência, possibilitou o aumento no número de núcleos de práticas motoras, esportivas e de lazer, além da abertura de novos campos de pesquisa e trabalho.

Embora se perceba uma polarização das pesquisas produzidas no âmbito da "biologização", seguindo tendências existentes na Educação Física, o que Carmo (2003) afirma como exploração de visões unas de saúde, homem e sociedade, onde não se leva em consideração a realidade diversa e plural em que vivemos.

Essa visão una de saúde, homem e sociedade tem revelado na maioria das vezes, apenas importâncias fisiológicas da prática de atividades motoras, esportivas e de lazer para as pessoas portadoras de deficiência, reforçando seu caráter funcional. Dando a esses uma aparência de utilização da Educação Física que trata desses conteúdos, apenas com um caráter de reabilitação e se sustentando em pilares da equidade dos direitos e da igualdade universal entre os homens.

A partir dessa nova luta, que chega ao Brasil na década de 90, as PPD começaram a exigir que suas necessidades dessem origem a um novo modelo de sociedade, o modelo da sociedade inclusiva.



Esse modelo quebra a utopia de uma sociedade sustentada nos paradigmas da igualdade universal, e começa a discutir uma sociedade fundamentada nas diferenças e na desigualdade.

Segundo Sasaki (1997, p.45), “a Inclusão é diferente da Integração, não exige que o ônus da participação recaia apenas nas pessoas com deficiência, e sim que ela seja dividida com toda a sociedade”.

A Inclusão baseia-se na reestruturação orgânica da sociedade, todos precisam estar juntos, para que possam buscar e realizar tudo: estudar, trabalhar, jogar, reabilitar-se dentre outras tarefas.

Este discurso está ancorado na política de Inclusão Social que vivemos neste momento em nossa sociedade. Com essa política as classes marginalizadas da sociedade, principalmente da educação, desejam ter acesso a todos os locais, para juntos reabilitar-se, estudar, praticar atividades físicas, esportivas e de lazer.

Segundo Carmo (2002), as Pessoas Portadoras de Deficiência precisam participar de práticas motoras, esportivas e de lazer, tanto quanto as pessoas consideradas normais. Neste contexto, a Educação Física não pode excluir essas pessoas dos conhecimentos que fazem parte de uma produção histórico-cultural por serem contribuintes desta construção.

Estudos mais recentes nos apontam a preocupação dos autores da área da Educação Física em oportunizar, que todos participem das aulas, em estudos como, o Coletivo de Autores (SOARES, et al, 1992) que apontam os movimentos renovadores na Educação Física; e o paradigma da Educação Física Adaptada em (FREITAS; CIDADE, 2002), que mostra possibilidades de trabalhar com as Pessoas Portadoras de Deficiência, embora esses mecanismos, modelos e métodos não tenha se materializado, na prática Escolar.

Os deuses considerados coxo, deficientes e discriminados por outros deuses têm na paraolimpíada uma forma de mostrar suas potencialidades, provando mais uma vez que os excluídos formam outros grupos a partir de suas semelhanças.

Segundo Menescal (2003), a história da prática esportiva para pessoas com deficiência visual teve seu início nos Institutos Especializados.

Uma das primeiras instituições a desenvolver atividades físicas para os deficientes visuais através de jogos e brincadeiras, hoje denominada Instituto Benjamin Constant – IBC, serviu e serve de referência para a iniciação esportiva para os deficientes visuais e cegos.

Seguindo o exemplo do Instituto Benjamin Constant, em relação à atividade física e ao esporte, outras instituições têm proporcionado esse direito aos seus alunos, a exemplo do Instituto de Cegos da Bahia, o Instituto Padre Chico, o Instituto São Rafael, o Instituto Santa Luzia, o Instituto dos Cegos do Brasil Central, entre outros que contribuíram e contribuem para o desenvolvimento da atividade física e do esporte para os cegos.

As competições esportivas nacionais, segundo Menescal (2001) teve seu início em 1981, na cidade de Curitiba, onde foi realizada a primeira edição dos Jogos Nacionais para Deficientes Visuais. Em 1983, já na cidade do Rio de Janeiro realizou-se a segunda edição dos Jogos Nacionais para Deficientes Visuais.

Com o objetivo inicial de atender as exigências internacionais quanto à participação de atletas cegos brasileiros na Paraolímpia de Nova York, em 1984 foi fundada a ABDC, sendo presidente em caráter provisório, o Sr Aldo Miccolis.

A homologação dos Estatutos da ABDC aconteceu através do Ministro da Educação, o Sr Marco Maciel, em 1985.

#### **2.4.1 Modalidades Esportivas praticadas por deficientes visuais e cegos**

Existe uma variedade de esportes praticados por atletas deficientes visuais e cegos, nacional e internacionalmente. Alguns são reconhecidos pela International Blind Sport Federation (IBSA), entidade que rege o esporte internacionalmente, o qual em nosso país é regido pela Associação Brasileira de Desportos de Cegos (ABDC).

Os esportes considerados paraolímpicos de verão e reconhecidos pela IBSA são: Goalball, Atletismo, Ciclismo, Judô, Natação, Hipismo. E apesar de ser reconhecido pela IBSA, mas sem constar do Programa Paraolímpico, está o Futsal.

Além desses, há outros esportes praticados por deficientes visuais e cegos que não são reconhecidos pela IBSA.: Basquete, Vôlei, Vela, Esqui Aquático, Showdown (adaptação do tênis de mesa), Patinação, Canoagem, Remo, Corrida de Orientação, Montanhismo, Xadrez, Rapel, Lutas (olímpica e greco-romana) e uma variedade de esportes de inverno.

GOALBALL - foi inventado, em 1946 pelo austríaco Hanz Lorenzen e pelo alemão Sett Reindle, com o intuito de ajudar na reabilitação de veteranos de guerra que ficaram cegos. Sua estréia em Jogos Paraolímpicos ocorreu em Toronto, Canadá, em 1976.

O goalball é disputado em uma quadra que mede 9 metros de largura e 18 metros de comprimento, ou seja, a mesma dimensão de uma quadra de vôlei; com traves que cobrem todo o fundo da quadra. Cada equipe é composta por três atletas titulares e três reservas.

O goalball é um esporte criado e praticado exclusivamente por atletas portadores de deficiência visual que participam na mesma classe, segundo as normas de classificação da International Blind Sports Federation (IBSA), como B1, B2 e B3, separados por sexo masculino e feminino.

No desenvolvimento do jogo só podem ser feitos arremessos rasteiros com a bola, cuja medida é de 76 cm de diâmetro e peso de 1,250 Kg. A cor é semelhante à bola de basquete, entretanto há furos que permitem a emissão de sons produzidos pelos guizos que ficam na sua parte interna.

A emissão dos referidos sons tem como função dar uma melhor noção aos atletas da trajetória da bola durante o jogo, tanto no ataque como na defesa. Vale salientar que os espectadores devem permanecer em silêncio absoluto para que os atletas tenham uma melhor concentração durante o jogo.

Ao fazerem os arremessos, os jogadores posicionam-se de pé e, geralmente, ficam agachados, ajoelhados ou deitados para executar a defesa buscando, através de deslocamentos laterais, ocupar a maior área possível da quadra.

No Brasil, o esporte foi iniciado no Clube de Apoio ao Deficiente Visual (CADEVI), na cidade de São Paulo, com o professor Steven Dubner. Atualmente, mais de vinte instituições filiadas à Associação Brasileira de Desportos para Cegos (ABDC) praticam essa modalidade, cujo primeiro campeonato brasileiro foi disputado no ano de 1987.

ATLETISMO – Por ser considerado o esporte de base, visto que envolve e desenvolve os movimentos naturais do homem, como correr, saltar, arremessar/lançar, serve de base para os outros esportes. Entretanto que o referido esporte é parte fundamental para o bom desenvolvimento da aptidão física e social.

Os atletas com deficiência visual participam da maioria das provas do atletismo, com exceção das provas com barreiras. Os atletas competem de acordo com a classificação da IBSA, B1 (cego total) e B2 (percepção de vulto) dependem de um guia para participarem da competição. Já os da categoria B3 (definição de imagem), competem nas regras convencionais. As provas que compõe o programa de atletismo são:

#### A - CORRIDAS:

100m  
200m  
400m  
800m  
1500m  
3000m  
5000m  
10000m  
Maratona

Revezamentos:

4 x 100m – 4 x 400m

#### B - SALTOS:

No sentido horizontal:

Distância e triplo

No sentido vertical:

Altura

C - ARREMESSOS:

Peso

D - LANÇAMENTOS

Dardo

Disco

E – PROVAS COMBINADAS

Pentatlo

Os revezamentos 4 x 100 e 4 x 400m também são disputados com a finalidade de desenvolver o espírito de equipe entre os participantes, pois o Atletismo é considerado um esporte individual.

CICLISMO – Nessa modalidade os atletas devem pertencer às categorias B1, B2 e B3 do sexo masculino e feminino, individual ou por equipe. As regras são praticamente iguais as regras do ciclismo convencional, com algumas modificações.

A segurança, a classificação dos atletas, além das adaptações das máquinas, são algumas das especificidades da modalidade. O atleta compete em bicicleta “tandem” (com dois assentos) e com um guia; todos os competidores vão sentados no banco de trás, na condição de co-piloto.

Podem participar como piloto (guia) todos os ciclistas de qualquer categoria. A única condição é que não tenha sido convocado pela sua federação nacional para nenhum campeonato internacional nos três anos anteriores à prova. As provas são de estrada, contra relógio e velódromo.

JUDÔ - Modalidade reservada aos atletas portadores de deficiência visual em todos os pesos e classes: B1, B2 e B3.

As regras são as mesmas da Federação Internacional de Judô, com algumas adaptações. Por exemplo, no início da luta os atletas são colocados próximos um do outro e o árbitro induz-lhes a realizarem um leve contato para terem uma orientação espacial da distância que os separa.

Também não há punição para a ultrapassagem da área de combate no tatame e as advertências são feitas por meios audíveis. As competições se dividem em sete categorias de peso. A principal adaptação feita para essa modalidade é a diferença de textura do tatame que indica os limites da área de competição.

HIPISMO – Modalidade paraolímpica desde 1996, nos Jogos de Atlanta, o esporte equestre vem se firmando definitivamente no mundo paradesportivo, e o Brasil não poderia ficar de fora.

Após classificação e qualificação realizada pela comissão técnica oficial, são admitidos para essa modalidade todos que apresentam déficit parcial ou total de algum órgão sensorial, função reduzida ou ausência de membros, amputações, limitação de função do tronco.

Para efetivar sua participação nessa modalidade, a opção do Brasil foi o adestramento clássico, pois a atrelagem ainda não é praticada em nosso país.

O adestramento é uma modalidade compatível com todas as idades, habilidades e estágios de equitação e, por esse motivo, considerado esporte arte.

A beleza desse esporte está no incentivo, aprendizado e experimentação, que fazem aguçar os sentidos e levam o indivíduo a melhorar sua postura, propriocepção e sensibilidade.

FUTSAL – A dimensão da quadra é a mesma que se utiliza para o Futsal das pessoas que enxergam; acrescenta-se apenas uma banda lateral de um metro e vinte de altura (parede que impede a bola de sair pela lateral).

Vale salientar que a IBSA recomenda que os jogos oficiais devem ser em quadras descobertas para evitar o eco e/ou reverberação.

Dentro da bola, devem conter guizos ou outro material que emita som para facilitar a orientação dos atletas.

O goleiro possui visão normal e por essa razão sua área de atuação é restrita: dois metros à frente e cinco metros de largura, um metro lateral de cada poste de gol e dois metros à frente. Havendo qualquer atuação fora dessa área é marcada a penalidade máxima.

NATAÇÃO – Constitui-se numa modalidade de esporte das mais completas, sob o ponto de vista do desenvolvimento motor. A natação não é uma atividade destinada apenas a promover alegria e prazer; ela é também encarada como importante fator de equilíbrio no exercício de outras atividades de trabalho, razão por que para sua prática, não existem limites nem limitados.

Para dar maior equilíbrio às competições, existe um sistema de classificação funcional B1, B2 e B3. Todas as classificações se realizam a partir do melhor olho com a melhor correção possível.

As provas são em quatro estilos: peito, costas, livre e borboleta. As regras são as mesmas da Federação Internacional de Natação Amadora e as adaptações são feitas na largada, virada e chegada dos atletas. Os nadadores cegos recebem aviso do árbitro por meio de uma varinha com ponta de espuma ao se aproximarem das bordas da piscina. Os nadadores B1 devem nadar com óculos do tipo “blackout”.

Estas são as provas que compõem o programa de natação para competições Nacionais e Internacionais, Masculina e Feminina:

50m livres	100 m livres	200 m livres
400m livres	100 m costa	200 m costa
100m peito	200 m peito	100 m borboleta
200m borboleta	200 m medley	400 m medley

Rev: 4x50m livre    Rev: 4x100m livres    Rev: 4x50m medley    Rev: 4x100m medley

XADREZ – É considerado o esporte rei entre os cegos, pelo grande número de praticantes e pelo alto nível alcançado nas competições nacionais e internacionais.

As competições de xadrez são regulamentadas pela Federação Internacional de Xadrez complementadas e adaptadas quando um ou dois jogadores são cegos.

Dentre as adaptações, uma das mais conhecidas é a permissão dada aos jogadores para poder tocarem suas peças e as dos adversário, para uma melhor orientação e elaboração da jogada. Outra adaptação são furos no tabuleiro e pinos nas peças.

## **2.5 O Corpocego e as Relações no Espaço**

Os seres humanos são constituídos segundo Elias (1994b) de dois diferentes componentes, um visível e tangível, o corpo, e outro invisível e intangível a mente ou a alma.

No contexto acima descrito o corpo possui um estatuto histórico de um objeto natural, enquanto a mente ou a alma, possui um estatuto histórico incerto levando a atribuições no mundo imaginário dos espíritos. Outra opção é a redução dos seres humanos à condição estática de um corpo, de um acontecimento da materialidade, do físico.

O próprio Elias (1994) diz que o corpo é constituído de matéria, possui extensão espacial e portanto, certa posição no espaço enquanto a razão a mente e a consciência não se constitui de matéria nem se estende no espaço.

O corpo é a nossa condução no mundo e de acordo com Merleau-Ponty (1994) ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles.

Para Merleau-Ponty (1994), quando descrevia o corpo próprio, a psicologia clássica já lhe atribuía caracteres incompatíveis com o estatuto de objeto. Meu corpo se distingue da



mesa ou da lâmpada porque ele é percebido constantemente, enquanto posso me afastar. Ele, meu corpo, é um objeto que não me deixa.

A sobrevivência dos grupos humanos segundo Elias (1994b), depende em grande parte de um controle do comportamento através do conhecimento aprendido, coerente com os objetos. Esta capacidade de conhecer que é inerente do ser humano, lhe dar uma vantagem do ponto de vista evolutivo em relação a outros animais. A esta evolução Elias denominou de “emancipação simbólica da humanidade”

A criação do Céu e da Terra, na Bíblia Sagrada, está atribuída ao Senhor Deus que, vendo o universo pronto e monologando, toma uma resolução e diz: “Façamos o homem à nossa imagem e semelhança”. Se até aqui Deus aparece como “oleiro” fazendo o homem do limo da terra, isto é, fazendo as formas do corpo com suas mãos, e o homem se torna um ser vivo, não como os outros animais, mas vivo com consciência, então esta diferença é marcada, também, pela criação da simbologia.

A maioria das pessoas para Elias (1994) seguindo a Bíblia conserva até os nossos dias uma parte consciente e uma parte inconscientemente sobre o mito peculiar da criação com seus inúmeros simbolismos.

Para Chevalier e Gheerbrant (1994), desde as mais primitivas tradições o homem é considerado um microcosmo e ocupa o centro do mundo dos símbolos.

Está, assim, colocada no universo a consciência na corporeidade, não só a consciência da corporeidade, pois a imagem corporal não é ficção. Seja no campo da imaginação ou da sensação, ela é uma realidade em nossa mente, que é auxiliada pelos nossos órgãos dos sentidos, através da emissão de sensações que são processados pelo cérebro.

A consciência não acontece como o crescimento físico que herdamos da humanidade, ela ocorre segundo Elias (1994) no ser humano quando ele cresce – criança – num grupo, numa determinada sociedade de pessoas vivendo e sentindo sensações.

No indivíduo cego essas sensações são principalmente táteis e auditivas. Vale ressaltar que estas reações não agem isoladamente, mas sempre em conjunto, através de uma mútua colaboração. Como diz o cantor norte-americano Wonder (1995), “o corpo não se esgota nele mesmo, ele capta coisas de todos os lados”.

Mas o corpo tornou-se negativo. Surgiu o pecado, e no Novo Testamento da Bíblia Sagrada, encontramos o seguinte diálogo:

Ao passar, Jesus viu um cego de nascença. Os discípulos perguntaram:

- Mestre, quem foi que pecou, para que ele nascesse cego? Foi ele ou seus pais?

Jesus respondeu:

- Não foi ele que pecou, nem seus pais, mas ele é cego para que nele, se manifestem obras de Deus.

O cego é aqui apresentado em primeiro plano como um corpo pecador, em seguida mostra-se que, apesar de ser cego, não é pecador, mas um corpo que, através da cegueira, serve não só para ele mas para que outros corpos façam reflexões sobre as obras de Deus e sobre a própria cegueira.

É preciso libertar-se do corpo, até sair dele definitivamente. Com efeito, ele é que nos mantém na Terra. Na inverdade, nesse caso, segundo Platão (1997), almas perfeitas voam pelo mundo administrando-o, algumas perdem suas almas e então procuram apoio em algo sólido e pesado - o Corpo.

O corpo para Platão é símbolo da imperfeição e, no nosso entender, se uma alma torna-se cega, deverá procurar um corpo para se apoiar.

Segundo Luz (1995), a Filosofia Nagô nos conta que Obatalá, ao iniciar a criação dos seres humanos, precisou de matéria-prima apropriada e solicitou aos orixás que a encontrassem.

Depois de muita procura demorada e minuciosa, escolheram a lama, e ao pegarem a lama esta começou a chorar, com isso os orixás não queriam levá-la a Obatalá. Tomando a iniciativa, o orixá Iku (morte) levou o seu pedaço e foi seguido pelos outros orixás. Ao receber a lama, Obatalá ficou feliz, pois a matéria era realmente ideal para fazer os Ara-Aiyê, isto é, seres vivos.

Os orixás contaram a Obatalá que a lama ficou chorando e ele tomou uma decisão: ordenou a Iku a responsabilidade de restituir à lama os pedaços arrancados. Diante disso, Iku tem a missão de girar em volta do mundo. Por isso, não possui assentamento, levando a matéria dos Ara-Aiyê para o Orun, onde todos retornam. Podemos observar que trata-se de uma transferência da imagem corporal para outro espaço, permanecendo no chamado espaço transcendental.

A descoberta do homem de sua precariedade e fraqueza diante das leis da natureza torna-o angustiado diante da possibilidade da morte, e Elias (1998) nos lembra que antigamente, era possível superá-lo voltando os olhos para a eternidade dos deuses.

A morte na mitologia grega também reporta-se à ocupação de outros espaços. Patroclo suplica a Aquiles que seu corpo ou suas cinzas sejam sepultadas: “Sepulta-me o mais depressa possível, para que eu cruze as portas do Hades” (BRANDÃO, 1994).

Na mitologia grega, quando o corpo morre, a Psiqué transforma-se em Eídon, ou seja, uma imagem, um simulacro reproduzindo assim um corpo astral mantendo os traços do falecido. “A Psiqué é a parte divina do homem; o corpo, a sua prisão” (BRANDÃO, 1994, p.159).

O corpo é visto como uma forma de punição, estar nesse corpo significa estar cumprindo alguma pena. Na concepção homérica, o corpo era como o homem mesmo, e a alma, uma sombra pálida e inconsciente.

Quando Wonder (1995) diz: "muitas vezes o corpo não responde o que a gente sente", nos mostra as inúmeras emoções e sensações que levam o ser humano ao conhecimento do seu próprio corpo, ou seja, um conhecimento corporal consciente.

Para Descartes, que enfatizava o eu, o corpo e a alma são substâncias diferentes e independentes, o espírito e a matéria são irreconciliáveis. Essa fragmentação do homem por Descartes dá-se através da exclusão do sentir e agir do eu, dividindo assim o homem em princípios irreduzíveis: corpo e alma. Esta separação levou os estudos psíquicos e fisiológicos a serem estudados de forma independentes.

Libertando-se da concepção cartesiana, a educação dos portadores de deficiência passou a valorizar o homem na sua totalidade, inclusive os seus sonhos.

Segundo Brandão (1994), o homem carrega desde a sua concepção o elemento responsável pelo mal, e outro responsável pelo bem. Entre o êxtase e o entusiasmo surge o sonho, que é uma dentre várias formas de libertar-se do corpo, para que através dos sonhos encontre-se com o divino. Este encontro acontece através da imagem, e no indivíduo cego depende de informações cinestésicas, táteis e auditivas.

A imagem corporal do cego pode ser trabalhada, segundo sugestão de Cratty e Sams (1984), com a "imagem manual", de acordo com uma pesquisa que mostrou uma perfeita e positiva correlação entre a percepção manual e a habilidade manual.

Parte-se da percepção manual, onde a criança percebe e diferencia os dedos das mãos, possibilitando o raciocínio para o conhecimento de outras partes do corpo. A variação de atividades para o desenvolvimento da imagem corporal do cego, além de facilitar o trabalho do educador, enriquecerá a experiência do cego.

Le Boulch (1987) diz que "a imagem visual de seu corpo tornar-se-á então a principal referência a partir da qual irão situar-se os detalhes fornecidos pelas sensações táteis e cinestésicas". A dispersão entre a motricidade visual (percepção) e a motricidade da mão

(preensão) só posteriormente são superadas. Isto ocorre quando a visão conquista o corpo ao descobrir suas extremidades. Daí a dificuldade da criança cega incorporar no processo de seu desenvolvimento a sua imagem corporal.

O depoimento de Baba (1985, p.93), a primeira fisioterapeuta cega no Brasil, sobre a imagem corporal do cego esclarece que existe uma grande dificuldade do cego em auto-avaliar-se, ou seja, a pessoa cega “é incapaz de verificar por si mesma o que lhe resta e dizer que é capaz”.

Ainda segundo a autora, a situação agrava-se mais pelo fato da sociedade valorizar “a perfeição física”. Baba sugere que um programa de reabilitação dos cegos seja destinado a restabelecer a locomoção independente e a atividade normal da vida diária. Desta forma, a construção ou reconstrução da imagem corporal proporcionará uma melhor qualidade de vida.

Criar e oportunizar qualidade de vida é um ato de cidadania que não deve ser negado, pois desta forma todos terão o seu espaço social garantido.

No entender de Elias (1994) isso se aplica às mais simples formas de relação entre as pessoas e nada impede que duas pessoas diferentes lutem por uma mesma oportunidade social, pensando, criando e discutindo seus direitos sociais.

Através do pensamento, criamos coisas e até viajamos no tempo e no espaço. Quando criamos coisas, as colocamos ou tiramos de determinados lugares, ou seja, de determinado espaço.

O espaço social para Bourdieu (2001) se retraduz no espaço físico, mas sempre de maneira mais ou menos confusa, ou seja o espaço ou, mais precisamente, os lugares e os locais do espaço social reificado, e os benefícios que eles proporcionam são resultados de lutas dentro dos diferentes campos.

Seguindo esta linha conceitual, Elias (1998) define espaço como relações posicionais entre acontecimentos móveis, os quais procuramos determinar mediante a abstração de seus movimentos e mudanças efetivas; ao contrário, o tempo refere-se a relações posicionais no interior de um continuum evolutivo que procuramos determinar sem abstrair seus movimentos e mudanças contínuos.

Isto nos remete ao espaço não só no plano da representação, mas como uma realidade física, que influencia os conceitos básicos da geometria, a linha reta, o plano, o ponto. Conceitos que são abalados pela geometria não - euclidiana, pois a euclidiana refere-se à posição de corpos rígidos, e sua posição relacionada à distância. Estes corpos rígidos podem ocupar diferentes posições. Essas trocas de posições levam à ocupação do espaço disponível.

Apenas para ilustrar os diferentes conceitos em relação ao espaço e tempo, citaremos a ligação entre o Ethos Negro-Africano do Egbé e a sociedade eurocêntrica.

Para Luz (1995, p.559), as coordenadas geográficas de Einstein não representam o real alcance da atuação do Egbé. A metáfora “Da porteira pra dentro, da porteira pra fora” é usada para definir o poder dos diferentes contextos sociais. O Egbé concentra o saber e poder religioso renascido a cada rito.

A relação espaço e tempo para Merleau-Ponty (1994) é contemporânea, coexistente, eles não podem ser separados.

Segundo resumo feito por Elias (1998) toda mudança no “espaço” é uma mudança no “tempo”, e toda mudança no “tempo” é uma mudança no “espaço”.

Quando dizemos que o espaço está livre, aberto ou “vou abrir o espaço pra você , ou o cego precisa de mais espaço”, estamos passando simbolicamente o sentido de liberdade, o abrir as portas para novas oportunidades, que na realidade nos expõe para as coisas positivas ou negativas.

Determinados espaços oportunizados para os cegos podem trazer-lhes muitas alegrias se todos - o ambiente, juntamente com as pessoas - interagirem. Porém, se esta interação não for proporcionada, o espaço e o sentido simbólico de liberdade poderiam ter um aspecto negativo.

A mensuração do espaço necessário para a sobrevivência do homem torna-se muito difícil, pois os sonhos e o nível de imaginação são extremamente individuais.

Então, quando abrimos espaço para alguém nem sempre estamos atendendo às expectativas daquela pessoa, pois o espaço de cada um depende de sua cultura, enfim, da sua história de vida: cada um tem os seus sonhos.

O cego em nossa sociedade poderia ser comparado ao soldado Tersites, que depois de lutar duramente por dez anos fez uma reivindicação alegando que os resgates provenientes da prisão dos nobres troianos não eram revertidos ao povo grego, e sim para os chefes. Após esta denúncia, ele é censurado em público e é apresentado por Homero como vesgo, corcunda e torto.

Isto nos mostra a figura do anti-herói, aquele que, apesar de possuir um bom discurso e boas realizações em favor da pátria, sempre será estigmatizado pelo fato de ser portador de alguma deficiência. Ainda na mitologia grega, encontramos a exploração do corpo através da hipoteca somática que escraviza os camponeses endividados.

A imagem que idealizamos é a de um herói que sempre surge como bonito, alto, forte e vencedor. Porém, muitos heróis apresentam-se fora desses padrões e são portadores de alguma deficiência, a exemplo da policefalia, a acefalia, a gagueira, a cegueira e outras. Exemplo de alguns heróis gregos e suas deficiências: Gerião era policéfalo, Argos era polifalmo, Molo era acéfalo, Tersites era coxo, Bato era coxo.

Dentre estas deficiências, a cegueira é responsável por um grande número de heróis, principalmente ligados a adivinhações e ao lado místico, além de poetas e historiadores: Tiresias, Evendo, Fórmio, Homero e Estesícoro (BRANDÃO,1994).

É bom salientar que existem heróis que tiveram cegueira adquirida, em função às vezes de ato criminoso. O caçador Orion foi cegado pelo Rei Enópion, por ter violentado sua esposa; Fênix foi cegado pelo próprio Amintor, por ter seduzido a sua concubina; Aquiles tornou-se cego porque se vangloriou de seus amores com Afrodite; Erimanto ficou cego por ter visto Afrodite nua.

Kothe (1987, p.43) apresenta também os heróis, e dentre eles destacamos “o pícaro”, aquele que além de não defender os inferiores socialmente, procura ridicularizá-los. Podemos citar como exemplo o guia de cego que sentindo-se humilhado pela sua posição social, além de sofrer em consequência da ganância e tirania do cego, resolve vingar-se do mesmo, indicando-lhe uma direção errada. E o cego esbarra no poste.

O pícaro, com esta ação, inverte a situação, pois o cego possuía uma autoridade sobre ele por ser patrão, mas apresentava uma desvantagem de ordem corporal: era cego.

Kothe (1987, p.19) assinala que toda visão é cegueira, afirmação com a qual concordamos, uma vez que, a partir do momento em que possuímos a visão, desviamos a mesma para as coisas do nosso interesse, esquecendo de outras que nos cercam.

Uma das coisas que contribui também para o conformismo, tanto da sociedade em relação aos cegos quanto dos próprios cegos, muitas vezes é o apelo popular: “Deus escreve certo por linhas tortas”, ou “Deus quis assim”. Pode não parecer, mas estas frases fazem parte do processo de legitimação por parte da sociedade no que se refere à acomodação, contribuindo desta forma para o fortalecimento do espaço marginal.

Uma das formas de minimizar esta situação é através do desenvolvimento da imagem corporal do cego, que geralmente apresenta movimentos descoordenados.



Os movimentos desorganizados e imperfeitos indicam uma imagem corporal deficitária, que devemos tentar organizar através da verbalização e da manipulação de movimentos da criança cega. Nas crianças videntes a aprendizagem da imagem corporal é facilitada pela percepção dos objetos e das partes do seu próprio corpo.

A linguagem corporal, uma das primeiras do ser humano, segundo Vayer (1985, p.34), possui um duplo significado: o afetivo, que está relacionado com as atitudes, e o contato. Daí a importância do contato com os pais e o significado semântico que está relacionado com a ação corporal, constituindo assim a base das comunicações humanas.

No caso da criança cega, essa linguagem corporal, de acordo com Cratty (1984, p.12), começa a formar-se examinando tatilmente seu próprio corpo ou o de outras pessoas, e complementando através da forma verbal.

A visão tem papel importantíssimo na criação e na formação da imagem corporal, pois o sentido da visão dá a modelagem final ao nosso esquema corporal.

A ausência desse sentido provoca algumas defasagens que, de acordo com Menescal (1994, p.89), são mais acentuadas na área motora. Apontaremos algumas: imagem corporal; esquema corporal; esquema cinestésico; equilíbrio dinâmico; postura; mobilidade; marcha; locomoção; expressão corporal; expressão facial; coordenação motora (mais acentuada na coordenação motora grossa); lateralidade; tônus muscular e resistência física.

Para Schilder (1980, p.94), “toda sensação tem sua motilidade, a sensação traz em si própria uma resposta motora”. O homem luta e avança para possuir um objeto desejado, pode conseguir ou não. Em caso afirmativo visualiza outro objeto de seu desejo, em caso negativo a busca recomeça a fim de saciar o seu desejo.

Esta insatisfação ocorre também em função da relação visual com o objeto em determinado tempo e espaço.

Na mitologia grega, Tântalo, filho de Zeus, é o símbolo da insatisfação humana, do desejo incessante, insaciável. Os objetos estão diante dos seus olhos, mas longe, muito longe do seu espaço corporal, o que dificulta a sua posse.

Condenado eternamente à sede e à fome, Tântalo, lançado no tártaro com água até o pescoço e árvores frutíferas sobre a sua cabeça, não consegue saciar a sua sede nem a sua fome, pois a água escorrega entre os seus dedos e os frutos afastam-se de suas mãos.

A insatisfação humana passa pelo desejo, onde o olhar, o perceber as coisas são responsáveis por este desejo. Daí o dito popular “o que os olhos não vêem o coração não sente”. Isto não quer dizer que os cegos não possuam desejos; a sua insatisfação humana é igual ou maior que a dos videntes.

O cego não tem percepção visual, mas possui o olhar, pois o olhar, segundo Fonseca (1988), não está isolado, mas enraizado na corporeidade através da sensibilidade e da motricidade.

O fato do desejo surgir através do olhar deve ser pensado e repensado, pois o cego, enquanto ser humano, possui desejos, e a sua insatisfação em saciar esses desejos e obter conquistas não é diferente da dos videntes.

Entretanto, se Tântalo via os objetos, desejava-os e não conseguia pegá-los devido à sua relação corpo, espaço e tempo, devemos admitir que a relação espaço-temporal do cego é muito mais complicada, pois este não pode calcular com exatidão a distância dos objetos com relação ao seu corpo. Mas isto não o impede de vê-los, pois tocar, pegar, absorver, sentir, ouvir, envolver também são formas de ver, e o cego se utiliza dessas formas, mesmo com dificuldade em estabelecer a distância corpo - objeto.

Um fator importante para o desenvolvimento da imagem corporal do cego passa por esta relação corpo-objeto, onde ele tem a possibilidade de estruturar o espaço com exatidão,

através da associação do seu corpo com outro corpo ou com objetos que estão do seu lado direito ou esquerdo, acima ou abaixo.

Esta forma de lateralidade relacionada com os seus membros lhe dá também o sentido de direcionalidade. Conhecer e saber onde se encontram as partes do seu corpo e a capacidade de movimento destas partes e do corpo como um todo, relacionado com os objetos, é um princípio fundamental que devemos trabalhar com o cego antes de qualquer coisa, até mesmo de sua alfabetização.

Ao chegar à escola o aluno cego precisa, antes de tudo, conhecer toda a estrutura das salas, dos banheiros, corredores, pátio etc. Depois desse período é que começaria a ter aulas de outras disciplinas, pois esta orientação espacial só irá contribuir para o bom desenvolvimento das demais disciplinas.

No estudo sobre o desenvolvimento das noções de esquerda e direita da criança, Piaget (1978) chegou à conclusão de que, entre os cinco e os oito anos, a noção de direita e esquerda só se aplica ao próprio corpo; dos oito aos onze esta noção pode se relacionar com os outros, e somente após esta época a criança é capaz de utilizar livremente a conotação de direita e esquerda em relação aos objetos e ao seu próprio corpo. Os estágios distinguidos por Piaget são três: egocentrismo, socialização e objetividade.

O desenvolvimento espacial da criança ocorre simultaneamente ao desenvolvimento psicomotor, por isso, no meu entendimento, a elaboração ou o desenvolvimento da imagem corporal está relacionada com a noção de direita e esquerda.

A elaboração de técnicas com a finalidade de melhorar o conhecimento corporal, com ênfase nas suas atribuições motoras e suas diversas partes, deve estar incluída nas propostas educacionais para os cegos, oportunizando que estes compartilhem seu espaço corporal com outros cegos e videntes de uma forma bem mais harmoniosa e eficiente.

Essas técnicas devem possuir um caráter individual, de modo que possam atender aos sistemas sensoriais remanescentes do indivíduo cego, que depende de informações cinestésicas, táteis e auditivas para a formação de conceitos sobre o seu corpo e a relação desse corpo com o espaço, facilitando o seu movimento. “O movimento não é somente aquilo que se vê; inúmeros outros aspectos escapam à simples observação” (Fonseca, 1988, p.11).

Wallon (1995), reforça a importância do movimento, afirmando que ele é essencialmente deslocado no espaço.

O movimento, segundo Wallon (1995) pode ser visto de três formas: a primeira são as reações de compensação e de reequilíbrio, que conduzem a criança da posição deitada à sentada e finalmente à posição bípede, própria do ser humano. A segunda trata dos deslocamentos autógenos ou ativos do corpo: locomoção e preensão. A terceira atua nas reações posturais, que consistem em deslocamentos dos segmentos corporais que se exteriorizam como atitude e como mímica. É bom salientar que existe uma interação entre os três movimentos.

Esta preocupação com o movimento vem desde a época da cidade grega de Epidauro, onde o médico Apolo reinava. Existia ali uma forte comunhão de cerimônias culturais e cultuais que reforçavam o sentimento religioso dos peregrinos, juntamente com a música, a poesia e a dança, que provocavam um efeito terapêutico sobre a alma e o corpo.

A poesia épica ajudava no aumento da espiritualidade e na purificação da alma, enquanto a ginástica e as competições atléticas, além de disciplinarem os movimentos do corpo, multiplicavam as possibilidades físicas e psíquicas do homem.

Asclépio, usando sua Mooterapia, resistiu à dominação romana, que empregava medicamentos e meios mais modernos de hidroterapia, dietética e higiene.

A Mooterapia baseava-se na purificação da mente: “purifica tua mente e teu corpo estará curado”. Esta interação mente/corpo, corpo/alma nos deixa dúvidas: o espírito é corpóreo ou o corpo é espiritualizado? E a dicotomia corpo e mente? (BRANDÃO, 1994).

Na realidade, nosso corpo é uno. Essa unicidade deve-se ao sistema nervoso, responsável pela locomoção e mobilidade, através de estímulos motores e da sensibilidade e estímulos de órgãos vitais de nosso corpo (EKMAN, 2000).

Nesse caso, a estrutura de maior relação no sistema humano é o córtex cerebral, que abriga a maioria das atividades do cérebro. Compõe-se de 14 bilhões de neurônios, e sua distribuição constitui a cito-arquitetura cortical que é feita através de seis camadas, aproximadamente 90% da sua área (neocórtex), a saber:

- a) Molecular: células de associação entre os neurônios sensitivos e motores e células psíquicas que participam dos fenômenos mentais;
- b) Granular externa: células sensitivas e sensoriais
- c) Piramidal externa: células de associação que ligam as regiões corticais entre si;
- d) Granular interna: células sensitivas e sensoriais;
- e) Piramidal interna ou Ganglionar: células motoras gigantopiramidais de Bertz;
- f) Polimorfa: células que intervêm nas funções instintivas, busca do alimento, proteção e instinto sexual.

O cérebro é responsável por funções como: linguagem, motricidade e sensibilidade.

A linguagem é de origem cortical e tem a comunicação social como um objetivo básico, que, no caso particular dos indivíduos cegos, é de suma importância.

Existem dois tipos de linguagem: linguagem natural e linguagem artificial. A linguagem natural ou primitiva surge espontaneamente e manifesta-se por gritos, movimentos e gestos do rosto; por isso é considerada inarticulada, expressiva e mímica. A linguagem artificial ou convencional tem como característica a prévia corretamente através do domínio de outros sentidos, leva o homem ao conhecimento do significado das coisas.

Desse modo, a linguagem é uma operação extremamente complexa e envolve a percepção, a ideação e a motricidade.

Outra função importante do cérebro é a motricidade, que corresponde aos movimentos realizados no corpo e pelo corpo, sob o comando e coordenação do sistema nervoso.

Os movimentos são responsáveis pela mudança de posição do corpo no espaço. Coordenar os movimentos torna-se bastante complexo e envolve várias estruturas, onde destacam-se os núcleos basais que coordenam as contrações inconscientes dos músculos antagonistas, e o cerebelo, que funciona como centro de coordenação dos movimentos e contribui também como regulador dos tonos musculares, da postura e do equilíbrio do corpo no espaço (EKMAN, 2000).

Uma das manifestações importantes para o ser humano manter-se informado sobre o que ocorre ao redor de seu corpo é a sensibilidade. Santos (1984) apresenta a seguinte classificação:

**Tabela 3 – Relação Proprioceptiva dos Neurônios Sensoriais**

<i>QUANTO A LOCALIZAÇÃO</i>		<b>ESPECIAL (extroceptiva)</b>
a) Extroceptiva	Tátil	visual
	Térmica	auditiva
	Dolorosa	olfativa
		gustativa
b) Intraceptiva (profunda)		idem

b.1) Proprioceptiva	muscular articular tendinosas labiríntica	idem
b.2) Visceroceptiva	por vísceras	idem

Segundo Machado (1993) os neurônios sensoriais classificam-se em:

• **Quanto a localização:**

1. Exteroceptores (externos)
2. Interoceptores (internos)

• **Quanto a sensação:**

3. Mecanoceptores
4. Termoceptores
5. Nociceptores
6. Quimiorreceptores
7. Osmorreceptores
8. Fotorreceptores

• **Quanto a adaptação:**

9. Rápido
10. Lento

Para o indivíduo cego, a sensibilidade tátil é de suma importância não só no que diz respeito às características dos objetos que devem ser tocados para que se tenha a noção de forma, tamanho e consistência, mas também para a leitura por meio do sistema Braille.

O sistema Braille, desenvolvido por Luis Braille, tornou-se público em 1825 e sua lógica baseia-se na combinação de seis pontos, que representa todas as letras e números existentes em tinta.

A polpa digital dispõe de aproximadamente 150 pontos táteis por centímetro quadrado, sendo uma verdadeira rede de sensibilidade da superfície cutânea a serviço da sensibilidade tátil (SANTOS, 1984).

Outro sentido importante para o desenvolvimento intelectual e social do cego é a audição, que proporciona e facilita a aprendizagem e a comunicação social.

A audição é essencial para o cego desenvolver sua linguagem não só verbal, mas também corporal. Já o olfato, que para o ser humano não exerce um papel indispensável, torna-se muito importante para o indivíduo cego, pois, além de servir para identificar ambientes poluídos, ajuda também na sua sobrevivência, na detecção de alimentos deteriorados.

A gustação também torna-se um sentido que contribui para a defesa do organismo, impedindo a ingestão de alimentos deteriorados; por outro lado, estimula a ingestão de bons alimentos, fator essencial para a sobrevivência.

O sentido da visão é da maior importância para o ser humano, pois informa sobre tamanho, distância, forma e coloração, além de ajudar o relacionamento do indivíduo na sociedade.

Este sentido possui um órgão essencial, o globo ocular, que segundo Rocha (1987) é formado de fora para dentro por três camadas concêntricas. A externa, túnica fibrosa, compõe-se de dois segmentos esféricos: o anterior (córnea), é a porção menor e proeminente; o posterior, maior, corresponde à esclerótica. Ambos os segmentos se unem na junção esclerocorneana. A camada intermediária (úvea), túnica vascular, é composta, na frente, pela íris e por detrás, pela coróide, e a união de ambas forma um engrossamento conhecido por



corpo ciliar. Acamada interna, túnica nervosa, é a retina onde os terminais nervosos se encontram reunidos para receber as impressões luminosas.

A saída retiniana segundo Ekman (2000) é conduzida pelos axônios que cursam pelo nervo óptico, pelo quiasma óptico e pelo trato óptico, com sinapses no geniculado lateral do tálamo. O nervo óptico é o feixe de fibras que vai da retina até o quiasma óptico.

A informação visual que chega ao córtex visual primário de acordo com Ekman (2000) estimula neurônios que discrimina a forma, o tamanho ou a textura dos objetos. A informação levada para as áreas corticais adjacentes, chamadas de córtex visual de associação, é analisada em função das cores e do movimento.

Segundo Rocha (1987) os olhos apresentam sofisticadas características anatômicas e funcionais para desempenho de tão refinada função.

Córnea: estrutura transparente, avascular, desidratada, ricamente inervada; permite a chegada dos raios luminosos à retina; é responsável pela sensibilidade a corpos estranhos. Filtra os raios ultra-violeta e infra-vermelho; é nutrida pelo oxigênio da atmosfera captado pelo filme lacrimal, pelos vasos sanguíneos que ficam ao seu redor e pelo humor aquoso que é o líquido intra-ocular. É comparável a um vidro de relógio que se encaixa na esclera. Inflamação da córnea: ceratite.

Esclera: parte branca dos olhos, estrutura opaca e de considerada resistência; muito hidratada, envolve todo o globo ocular como uma luva, tendo uma abertura posterior para a entrada do nervo óptico, garante uma câmara escura para a retina; na sua parte anterior está a córnea.

Conjuntiva: membrana mucosa, invisível a olho nu, que reveste a face interna das pálpebras (conjuntiva tarsal) e a face externa da esclera (conjuntiva bulbar); contém glândulas e tipos especiais que são importantes na produção da lágrima. Inflamação da conjuntiva: conjuntivite.

Úvea: formada por 3 camadas: íris, corpo ciliar e coróide. Inflamação da úvea: uveíte.

Íris, é a parte colorida dos olhos; apresenta uma abertura circular no centro, chamada pupila que serve como diafragma à entrada da luz – aumenta de tamanho no escuro e diminui de tamanho na claridade em função da ação involuntária de 2 músculos: dilatador da pupila e esfíncter da pupila.

Corpo ciliar, produz o humor aquoso, líquido intra-ocular, fluido como água, através dos processos ciliares. O músculo ciliar é responsável pelo mecanismo de acomodação visual.

Coróide, situada atrás da retina, é uma camada essencialmente vascular, seus vasos sanguíneos nutrem o globo ocular.

Cristalino: é uma lente biconvexa, vascular, incolor e quase totalmente transparente. Focalizado atrás da íris, suspenso por ligamentos especiais.

Anteriormente ao cristalino temos o humor aquoso e posteriormente, o humor vítreo. Sua função é focalizar os raios luminosos sobre a retina. A opacificação desta lente natural recebe a denominação de catarata.

Retina: uma espécie de gelatina, que preenche todo o globo ocular; é responsável por captar as imagens que depois vão para o cérebro; a parte mais importante da retina é a mácula onde se opera a visão de precisão. Os raios luminosos, ao penetrarem no olho, atravessam inicialmente toda a espessura da retina; só então se inicia o fenômeno visual.

Para a movimentação do globo ocular temos 6 músculos:

Músculo reto superior responsável pela elevação do globo ocular;

Músculo reto inferior responsável pelo abaixamento do globo ocular;

Músculo reto lateral responsável pela abdução do globo ocular (para fora);

Músculo reto medial responsável pela adução do globo ocular (para dentro);

Músculo oblíquo superior responsável pela infra-adução (músculo para leitura);

Músculo oblíquo inferior responsável pela supra-abdução (para cima e para dentro).

Vale salientar que quando ocorre qualquer alteração muscular pode acarretar o não paralelismo dos dois globos oculares, ou seja estrabismo.

Mas este sentido apresenta ou pode sofrer alterações. Rocha (1987) nos aponta as maiores causas dos problemas de visão:

Glaucoma - aumento da pressão intra-ocular elevada, associada a alteração no campo visual e alteração no nervo óptico e pode ser congênito, secundário e primário. No glaucoma congênito, a criança nasce, geralmente, com olhos maiores (bftalmia) e com problemas já instalados.

Devemos observar alguns cuidados na prática esportiva com pessoas que possuem glaucoma: Na pratica da nataçãõ, evitar o mergulho, nas aulas de ginástica, evitar os saltos e as cambalhotas, no goalball e no futebol evitar levar boladas no rosto.

Diabetes - é uma doença oclusiva, onde são afetadas as veias do leito capilar. Degeneração macular - perda progressiva da acuidade visual e alterações pigmentares na região foveal.

Catarata – opacificação do cristalino, a catarata é considerada como a causa mais comum de cegueira reversível; quando a catarata chega a níveis que provocam acentuada baixa visual, incompatível com a atividade diária e profissional, o tratamento indicado é a cirurgia.

Pterígio – membrana vascular, proveniente da conjuntiva, que invade a córnea, subindo por cima desta, provocando uma mancha branca.

Provoca vermelhidão e prurido; confundido, pelo leigo, com a catarata; tratamento cirúrgico.

Retinose pigmentar – degeneração progressiva do neuroeptélio retiniano, acometendo primariamente os bastonetes e secundariamente os cones, seguindo-se atrofia geral de toda a retina. A retinose pigmentar é hareditária, mas não é congênita.

As pessoas portadoras de retinose pigmentar ao praticarem esportes ao ar livre devem evitar a passagem de túneis e lugares sombrios.

Geralmente recessiva a retinose pigmentar é hereditária, mas não é congênita.

Retinoblastoma – o mais freqüente tumor intra-ocular em 95% dos casos, a história familiar é negativa e o tumor ocorre como mutação espontânea: mutação somática (80%) e mutação germinal (20%). Aspecto “olho de gato”, em função da incidência da luz na pupila (pupila branca).

Fibroplasia retrolental – na prematuridade hiperoxigenação nas incubadoras.

Deslocamento de retina – processo geralmente gradual. A retina se desprende da camada da coróide, junto a ela, ou se solta e se levanta por inteira. Sintomas: clarões de luz, cortinas, teias de aranha, visão distorcida.

Na pratica esportiva as pessoas portadoras de deslocamento de retina devem evitar, na natação o mergulho, na ginástica os saltos e as cambalhotas no futebol e no goalball boladas no rosto.

Daltonismo – incapacidade de distinguir algumas cores, causada pelo mau funcionamento ou pela ausência de um tipo de célula cone; problema hereditário.

Ametropias – Um olho normal, no sentido óptico, é chamado de emétrope. É um olho no qual os raios paralelos incidentes convergem no plano retiniano, com o cristalino em repouso.

As ametropias não são propriamente doenças, mas variações individuais. A correção das ametropias é feita com a prescrição de lentes convexas (convergentes) para as hipermetropias, côncavas (divergentes) para as miopias e cilíndricas para o astigmatismo.

Hipermetropia – o ponto de focalização está atrás da retina; má visão para perto;  
Miopia – o ponto de focalização está na frente da retina; má visão para longe; Astigmatismo – os raios incidentes não se dirigem a um foco único, como na miopia e na hipermetropia – forma-se um duplo foco; dificuldade para visão de perto e/ou longe; irregularidade na córnea.

Presbiopia – conhecida como vista cansada, dificuldade para visão de perto, após mais ou menos os 40 anos.

## **2.6 Deficiência Visual e Imagem Corporal**

A cegueira congênita pode provocar uma limitação no desenvolvimento motor da criança, a partir do momento que restringe a mesma de ver um objeto e com isso impede que venha a explorar por livre e espontânea vontade, necessitando com isso de metodologia e técnicas para o conhecimento real das coisas.

Este conhecimento deve ser estendido a fim de facilitar as representações mentais de seu próprio corpo, que são restritas, através da autopercepção e avaliação do significado das coisas.

Ser cego de acordo com Chevalier e Gheerbrant (1994) tem o significado, para algumas pessoas de ignorar as coisas ou tem o privilégio para outros de conhecer a sua realidade secreta proibida ao comum dos mortais. O cego participa do divino. Enfim o simbolismo do cego esta ligado ao positivo e negativo ao fasto e nefasto ao ver e não ver.

Segundo Bosi (1995), o mundo antigo, através dos gregos e romanos, pensou em duas dimensões do olhar: "o olhar receptivo e o olhar ativo". Na realidade, o que Bosi quer nos mostrar é que existe um ver-por-ver, sem a intuição do olhar, ou seja, o olhar receptivo, enquanto o olhar ativo define, caracteriza e interpreta.

Para ilustrar, Bosi nos dá o exemplo de uma pessoa cega que passa a enxergar e dirá "estou vendo", ou seja, está usando um olhar receptivo, enquanto que uma pessoa vidente, ao olhar para determinado objeto, descobrirá detalhes importantes, ou seja, está usando o olhar ativo.

Para o cantor Wonder (1995), "ver nem sempre é sentir, nem sempre significa conhecer", trata-se de um ver que se amplia no olhar, e olhar é apreender a imagem, aquilo que eu persigo - formas, texturas, superfície, profundidade, tamanho e cheiro - como referência para compor a existência. Vê-se também de dentro para fora, das trevas para a luz.

A cegueira do jovem Tirésias na mitologia grega nos explica isso, pois Zeus para compensar-lhe a cegueira deu-lhe a capacidade da "manteia", dom da adivinhação, o dom de ver de dentro para fora. Édipo Rei, ao vazar seus próprios olhos, na verdade estava em busca de sua visão interior, através da cegueira exterior.

Esta visão interior leva o homem ao processo de reformulação da imagem corporal que para Elias (1994b) implica obviamente, a superação de obstáculos emocionais.

Muitos indicadores mostram que a imagem de si mesmo e o sentimento de identidade pessoal, para Elias (1998) era muito mais confuso e menos organizado em épocas anteriores da evolução humana levando o homem a ter a impressão de ser uma outra pessoa e questionar a sua própria existência.

Certeau (1994) nos pergunta: a imensa texturologia que se tem sob os olhos seria outra coisa senão uma representação, um artefato ótico?

Nesta perspectiva os seres humanos de acordo com Elias (1994b) podem ter uma visão do mundo de duas formas diferentes, um mundo que pode ser representado muito claramente através de símbolos de assiduidade imutáveis e um mundo que representa a estrutura de mudança seqüencial. O primeiro está diretamente ligado a natureza e o segundo a história ou cultura.

De fato, o que vemos em uma determinada cidade, com suas formas e cores variadas, não passa de simulação visual onde o indivíduo vê de acordo com a sua realidade, sua profissão, sua história de vida, e sua cultura pois os espaços urbanos escondem e realçam vários corpos através de suas alterações espaço-temporais e suas representações.

Estas representações fazem parte da dimensão da percepção que na verdade, é um processo seletivo, não um conhecimento, pois vai depender da interpretação individual, a cidade é um estado de espírito, um corpo de costumes e tradições; é algo mais do que um amontoado de homens (SANTOS,2002).

As pessoas no entender de Elias (1994b) devem distanciar-se da realidade física da cidade, ruas, casas e praças que através do seu mapa tem uma representação simbólica e elevar-se mentalmente a um nível de síntese acima da sua existência imediata como um agrupamento da matéria.

A interpretação ou inserção social do cego na sociedade pós-moderna depende de um esforço muito grande por parte de todos nós. Isto porque as cidades estão passando por um enorme metabolismo em nossos tempos, e a tendência (se o homem não se preocupar com o outro, principalmente os considerados diferentes) é aumentar ainda mais a segregação, a insegurança do indivíduo estigmatizado, sem esquecer que o mundo urbano privilegia o reconhecimento visual (SANTOS, 2002).

A sensação de perda da identidade e de isolamento, uma decorrência de se viver em cidades grandes, onde o homem não se sente participante de um grupo, pois as coisas são muito instáveis, inclusive as relações de amizade também aumentam a estigmatização, a renda, as características raciais, étnicas, os costumes, hábitos, preferências e preconceitos são fatores significantes para a seleção e distribuição da população urbana (SANTOS, 2002).

Com o homem que sai do campo este choque é muito mais contundente, pois a família, o trabalho e a vizinhança são marcas fortes e bem definidas, e as relações são de respeito e cooperação. A passagem da vida rural para a vida urbana, ou de um grupo tradicional para um grupo em evolução industrial e social acentua também as dificuldades de expressão e de compreensão (SANTOS, 2002).

Na realidade, a migração do campo para a cidade grande leva a uma situação que devemos evitar ao indivíduo cego: a imobilidade. A princípio a migração parece mobilidade, mas, devido ao processo de não poder ir e vir, torna-se imobilidade.

Devemos educar e reeducar os indivíduos para aceitarem os diferentes - no nosso caso específico, os cegos. Oliven (1974), nos aponta alguns fenômenos que se manifestam na cidade.

O primeiro é considerado como de contracultura: geralmente os jovens recusam-se a aceitar as regras impostas pelas grandes cidades.

O segundo é a formação de uma massa de solitários que por não se identificarem com os valores que o meio rural proporciona, também apresentam dificuldade de identificar-se e assumir uma identidade na cidade.

O terceiro fenômeno é a procura da privacidade: através de variados contatos e tensões, o indivíduo sente-se invadido em sua intimidade e procura restabelecer o equilíbrio pessoal através do recolhimento.

Fazendo uma análise destes fenômenos, chegamos ao que reforça nossa preocupação em oportunizar mais espaço social ao cego.

Somente convivendo com outras é que as pessoas no entender de Elias (1994) podem perceber-se como indivíduos diferentes dos demais. E essa percepção faz com que sejam percebidos e aceitos em diversos grupos existentes nas cidades.

As cidades para Santos (2002) precisam sair do anonimato e tornar-se humanizadas, mais plurais, comuns a todos. As cidades são produtos do desenvolvimento e não surgem da criação instantânea. Esperamos com isso que elas não sejam capazes de eliminar os modos de associação humana.

No nosso dia-a-dia usamos muito a orientação espacial através de algumas palavras que servem para nos orientar em determinado lugar ou espaço, independentemente de



enxergarmos ou não. Siga em frente, dobre a segunda esquina à direita ou à esquerda, são indícios que nos ajudam em nossa locomoção. Sobre estas coordenadas a mitologia grega nos traz uma história bastante interessante sobre o orfismo.

Orfeu, ao descer ao Hades, poderia ter sua esposa de volta se não tivesse olhado para trás, pois olhar para trás significa o regresso ao passado, às faltas, aos erros, enquanto olhar para frente é desvendar o futuro e possibilitar a revelação. Olhando para a direita descobre-se o bem, o progresso; para a esquerda, encontra-se o mal, as trevas, o caos (BRANDÃO, 1994).

Também no Gênese encontramos referências sobre o olhar para trás. Dois anjos foram enviados por Javé com a finalidade de destruir Sodoma e Gomorra, mas antes tentam salvar Ló e sua família e solicitam que não olhem para trás: “procure salvar-se, e não olhar para trás”. Mas a mulher de Ló olhou para trás e transformou-se numa estátua de sal (BIBLIA SAGRADA, 1990).

Para o cego, estas palavras possuem um significado muito importante na construção de seu mapa “geomental” de um determinado bairro ou cidade, dando-lhe assim mais segurança na sua orientação e locomoção corporal: o seu corpo ocupa um lugar que o levará a explorar ao seu redor, sem esquecermos que o seu corpo é um espaço ocupando um determinado lugar.

Certeau (1994,p. 201) distingue lugar de espaço, dizendo que “um lugar é uma configuração instantânea de posições”, enquanto que “o espaço é lugar praticado”. Também Tuan (1983,p.83) faz esta distinção: “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar”. Uma rua torna-se um lugar usado pelos cegos a partir do momento em que esta rua passa a ser muito explorada e bem conhecida, ou seja, quando as experiências perceptivas cinestésicas e sensoriais do cego com relação à rua estão bem elaboradas.

A harmonia muscular também depende da capacidade ou da oportunidade do cego movimentar-se livremente, melhorando o conhecimento e domínio do seu corpo no espaço, ou seja, de sua percepção cinestésica, que contribui para elaborar conceitos quando o espaço é

muito amplo. Esse domínio corporal e o espaço exterior formam um sistema: “Longe de meu corpo ser para mim apenas um fragmento de espaço, para mim não haveria espaço se eu não tivesse corpo” (MERLEAU - PONTY, 1994, p.149).

Com esta noção espaço-corpo desenvolvida, o cego pode compreender melhor os fenômenos de poder do corpo sobre o mundo, mesmo que este corpo tenha surgido após o mundo.

Os videntes<sup>1</sup>, quando comparecem a algum espaço público de grande amplitude espacial (praias, estádio de futebol ou parque de lazer), procuram estabelecer alguma relação do ponto onde seu corpo está situado, com algum objeto utilizado como referência, mesmo que distante. Exemplo: no estádio de futebol, muitos gostam de ficar atrás de uma das metas de gol, outros preferem o centro do espaço.

Na praia não é diferente, as pessoas sempre procuram um ponto de referência, por exemplo, em frente ao Posto 9 ou em frente a determinada barraca. Isto não deixa de ser a conquista de espaços relacionados com a intervenção corporal, que legitima estes espaços através da relação corpo, com referência é claro, ao tempo.

No estádio, este tempo é delimitado pela hora do início da partida e o tempo provável do seu término. Na praia, este tempo poderá ser determinado por vários fatores, inclusive as questões climáticas. Colocamos em ação os nossos sentidos, em especial o visual, e através dele estabelecemos e marcamos determinadas pistas ou referências.

A visão segundo Rocha, (1987) oferece um sentido global, isto porque fisiologicamente é responsável por 80% dos estímulos sensoriais do corpo humano. Encontramos na mitologia grega uma referência sobre a força do olhar através da Medusa, possuidora de um olhar tão penetrante que transformava em pedra quem a fixasse.

---

<sup>1</sup> Pessoas que enxergam, em oposição ao vocábulo cego (Ferreira, 1975:1.459).

A ausência dos estímulos visuais obstaculizam ou inibem o desenvolvimento do cego no espaço. Com isto, devemos centrar o trabalho com cegos nos estímulos audio-táteis. O tato discrimina as formas, que são sintetizadas no cérebro de maneira analítica, e com isto reproduz imagens de objetos e de sinais de escrita.

Ao realizar estudos sobre as inteligências múltiplas, Gardner (1995) nos aponta um número de sete: a) inteligência musical; b) inteligência corporal-cinestésica; c) inteligência espacial; d) inteligência interpessoal, e) inteligência intrapessoal, f) inteligência lógico-matemática; g) inteligência linguística.

Com relação à inteligência espacial, que tem no lado direito do cérebro seu ponto crucial, podemos citar os cegos como exemplo do uso desta inteligência, pois sua percepção tátil equivale à percepção visual das pessoas videntes, ilustrando a diferença entre a inteligência espacial e a percepção visual.

A audição e o olfato também contribuem para a orientação espaço-temporal do cego, pois oferecem referências que ajudam na identificação das pessoas, lugares e objetos. Mas a não identificação de objetos distantes interfere na orientação, provocando uma falta de coordenação na mobilidade e, quando isso não é trabalhado, limita a locomoção do cego no espaço. Esta limitação está diretamente ligada ao fato da grande dificuldade do cego em perceber o espaço e seus perigos, como a altura e a profundidade.

Nesses grupos de pessoas onde a mobilidade geográfica é reduzida, as perdas de posição inclusive social para Elias (1998) acarreta a insegurança nas relações das pessoas entre si e com a natureza de forma irreparável.

A ocupação de espaços físicos ou abstratos pelo ser humano, seja ele cego ou não, depende de locomoção, que está ligada diretamente às necessidades humanas fundamentais, incluindo a imaginação: “Uma pessoa imóvel terá dificuldade em dominar até as idéias

elementares de espaço abstrato, porque tais idéias se desenvolvem com o movimento, com a experiência direta do espaço através do movimento” (TUAN, 1983, p.58).

A locomoção também tem a ver com a sociedade, que não é estática. O movimento da sociedade acontece simultaneamente ao da produção do homem, fazendo parte do espaço.

Para Bourdieu (1989) o movimento social é um espaço de relações tão real como o espaço geográfico, onde as mudanças de lugar se pagam com o trabalho. A não locomoção diminui e fecha os espaços. O ser humano cego tem seus espaços limitados a partir do momento em que sua locomoção enfrenta barreiras, escadas, morros, calçadas desniveladas entre outros, assim como os enfermos, que têm na cama o seu espaço bastante reduzido.

O espaço para Elias (1994b) encontra-se num nível superior de integração e está diretamente ligado a orientação representada por conceitos como largura, profundidade ou comprimento. Representa também uma integração a um nível inferior de concepção diante do conceito de “dimensão” que, tacitamente, indica que o espaço não é o único nível de orientação.

O cego, se não for incentivado à locomoção, terá o seu espaço ainda mais limitado, pois a falta de visão limita o acesso aos espaços. E é a “espaciosidade” que nos remete à sensação de liberdade: “Os seres humanos necessitam de espaço e de lugar. As vidas humanas são movimentos dialéticos entre refúgio e aventura, dependência e liberdade” (TUAN, 1983, p.61).

Para Merleau-Ponty (1994), o movimento manifesta a implicação espacial e temporal, pois o movimento não é hipotético, é fato, é real.

A habilidade espacial nas crianças surge lentamente. O conhecimento espacial vem bem depois, e a mente estabelece relações espaciais depois que o corpo domina o seu desempenho (TUAN, 1983).

A percepção corporal e a determinação de posições espaciais e temporais para Elias (1998) só se tornam possíveis num estágio de evolução social onde os homens tenham aprendido a tratar os acontecimentos e a refletir sobre eles.

A mente humana possui complexos esquemas de relação espacial que superam todas as outras espécies, pois existe a articulação simbólica e a consciência que induz a forma lingüística chamada questão, que muitas vezes de acordo com Elias (1994b) serve como ponto de partida para o novo conhecimento .

A visualização de movimentos é uma das técnicas aplicadas nos desportos, sejam eles de caráter individual ou coletivo. Porém, para visualizar não é preciso enxergar. Os cegos, através da audição e do tato, e como seres humanos que possuem consciência, formulam conceitos espaciais que ajudam na sua mobilidade. Neste sentido, não devemos esquecer também a importância da verbalização para o indivíduo cego se localizar e se locomover no espaço.

É bom lembrar que devemos dar um sentido a este ato de locomoção. O sentido de liberdade pode ser um deles, pois, como disse Sartre, “a humanidade está condenada à liberdade”. É dessa liberdade que o cego precisa para poder associar-se a outros indivíduos e sentir-se agrupado, socializado.

Ferreira (1993), ressalta que a vida grupal é tão importante que desde sempre o homem vem lutando pela sua preservação. O espaço corporal do cego deve ocupar o espaço social da sociedade, pois a capacidade de liberdade está ligada à habilidade espacial.

Para Santos (1988), o espaço é um conjunto indissociável entre objetos sociais e naturais; é a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O autor, em outra parte do texto, ressalta que o espaço é o resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediado pelos objetos naturais e artificiais.

Os objetos, na realidade, também traduzem as relações sociais. Esta interação nos mostra a importância da relação do homem com o espaço e a sua importância como produto histórico. A relação do cego com objetos pode facilitar a sua locomoção, pelo fato de servir como ponto de referência, pois o mundo, como podemos observar através de nossos sentidos, possui uma variedade imensa de objetos e sons.

Na Física, esses objetos seriam os átomos que, mesmo sendo eternos e indivisíveis, permitem o movimento através do espaço vazio, ou seja, entre os átomos, entre os objetos.

A questão do espaço vazio é uma das grandes discussões da Filosofia. Para Heisenberg, 1995, o espaço vazio não significa que não há ainda espaço, pois na realidade existe ali movimentação dos átomos.

Já para a Filosofia aristotélica a falta de corpos provocaria a inexistência do espaço. A Terra, a Lua, o Sol e outras estrelas formam o Universo, além disso não haveria mais espaço, por isso na filosofia aristotélica o espaço é finito (HEISENBERG,1995).

Kant (1989) valoriza a experiência, que para ele é o princípio do conhecimento, mas ao mesmo tempo afirma que nem todo conhecimento deriva da experiência. Isto nos mostra a importância de se oportunizar aos cegos a experiência com os objetos e o espaço. Através dessa experiência, o conhecimento do indivíduo cego será facilitado. Explorar e experimentar o espaço, procurando conhecê-lo cada vez mais, é de suma importância para o cego.

Apesar de não ter realizado um estudo específico sobre o cego, Kant (1989, p.64-65), contribui muito com sua análise do espaço, que podemos usar e adaptar para melhor entendermos a importância da exploração do espaço. Seus argumentos são os seguintes:

“O espaço não é um conceito empírico”. Ele é sentido e percebido pelo cego.

“O espaço é uma realização necessária, de caráter a priori, que serve de base a todas as percepções exteriores”. Isto porque podemos imaginar um espaço vazio, mas nunca imaginar a

ausência ou inexistência do espaço. No meu entendimento, se negarmos a existência do espaço estamos negando a nossa própria existência.

“O espaço não é um conceito discursivo e genérico das relações entre coisas em geral, isso porque há somente um espaço, do qual o que chamamos de espaços são partes, e não instâncias”. Daí o nosso compromisso de proporcionar às pessoas cegas a ocupação de vários espaços, inclusive o social, e o tirarmos do espaço marginal.

“O espaço é considerado ter tamanho infinito, mantendo dentro de si todas as suas partes”. Esta consideração sobre o tamanho infinito do espaço não nos impede de lutar pelo maior número de microespaços para os indivíduos cegos, dando-lhes assim a oportunidade de exercer a sua verdadeira cidadania.

É bem verdade que estas considerações de Kant sobre o espaço devem ser analisadas e repensadas, depois que a teoria da relatividade modificou nossas concepções com relação ao espaço e ao tempo.

Recolocar e vivenciar os acontecimentos da dimensão do tempo para Elias (1998) requer uma determinação social, pois os homens escolhem ou executam suas atividades numa perspectiva temporal antes mesmo de se confrontarem com problemas de ordem espacial.

Fazendo uma pequena análise dos argumentos kantianos, podemos observar que a experiência, seja corporal ou espacial, é um dos pontos importantes para o desenvolvimento humano com relação ao espaço, que para Kant não pode ser finito, pois em qualquer ponto que chegarmos sempre haverá uma continuação.

Também não pode ser infinito, pois o espaço é algo que o homem pode imaginar, a começar pela própria palavra “espaço”.Essa polêmica quanto à finitude espacial fica sem resposta adequada, partindo do princípio de que o universo como um todo não é objeto de nossa experiência.

Para Heisenberg (1995), a teoria da relatividade restrita está diretamente associada a uma constante universal da natureza: a velocidade da luz, que determina a relação geométrica entre espaço e tempo. Ele também apresenta algumas hipóteses com relação ao espaço que, na sua opinião, serviram de base às idéias e conceitos fundamentais utilizados por físicos, engenheiros e pela sociedade como um todo: a ordenação temporal dos fenômenos independe de sua ordem espacial; a geometria euclidiana é válida no espaço “real”, os fenômenos no espaço e tempo “acontecem” independentemente de serem observados ou não.

Quando falamos em espaço o associamos ao tempo, que nos remete também às horas, conceito tão importante em nosso mundo atual. Na mitologia grega, as horas são fruto do segundo casamento de Zeus com Têmis (que em grego significa “divisão do tempo”), deusa da justiça divina. Devido ao seu caráter abstrato, as horas não possuem ou não desempenham papel importante na mitologia. (BRANDÃO, 1994)

A cronologia dos Gregos de acordo com Elias (1998) situa-se nos acontecimentos com referência à sucessão das Olimpíadas, medindo o tempo a longo prazo de forma artificial, por serem controlados por governantes ou sacerdotes. Diferente dos Gregos na Ásia, o tempo cíclico é comemorado anualmente, pois não existe ano velho e ano novo, e sim o aniversário do tempo.

A mitologia grega tem o seu ordenamento didático nas obras de Hesíodo e Teogonia e Trabalhos e Dias. Para Hesíodo, o desenvolvimento do cosmos acontece de forma cíclica, e parte de baixo para cima, indo das trevas à luz. (BRANDÃO, 1994)

Existe oposição entre as trevas e a luz, mas é das trevas que nasce a luz. É assim que Brandão (1994) nos mostra a conjugação dos opostos: Érebo e Nix, as trevas, se opõem à luz, mas é das trevas, Nix, que nascerá a luz, éter e Hemera.



Na mitologia grega, o princípio começa pelo caos, que em grego significa abismo insondável. “O caos é a personificação do vazio primordial, anterior à criação, ao tempo em que a ordem não havia sido imposta aos elementos do mundo” Brandão, 1994:

No Gênesis, as trevas nascem antes da luz: Deus cria o céu e a terra. As trevas cobriam o abismo e Deus disse: “que exista a luz”. Vendo que a luz era boa, Deus a separou das trevas e chamou à luz “dia” e às trevas chamou “noite”.

Temos na canção “Luar”, de Gilberto Gil, também uma referência ao assunto, quando ele diz: “Se a noite inventa a escuridão, a luz inventa o luar”.

A definição de deficiência visual dá-se de acordo com a medida da acuidade visual e/ou a restrição do campo visual. Desta forma, o deficiente visual é aquele que possui algum resíduo visual. Os indivíduos que possuíam uma visão subnormal ou residual eram chamados de amblíopes até alguns anos atrás.

Podemos classificar a deficiência visual sob três pontos de vista: o médico-oftalmológico, o educacional e o esportivo.

Do ponto de vista médico-oftalmológico, segundo publicação do MEC (1984), cego é o indivíduo que apresenta perda total da visão, ou acuidade visual central não excedente a 6/60 (0,1) após correção pelos aptóticos de snelle, ou acuidade central superior a 6/60, porém campo visual não excedente a 20 graus no meridiano do melhor olho, após correção ótica. Considera-se portador de visão subnormal ao indivíduo que possua acuidade visual entre 6/20 e 6/60 no melhor olho, após correção máxima.

Do ponto de vista educacional, o indivíduo é considerado cego quando utiliza o Sistema Braille para ler e escrever. A visão subnormal leva a criança a utilizar equipamentos e recursos didáticos especiais para a aprendizagem, apesar de possuir resíduos visuais. Exemplo: uso de lentes ou ampliação de letras.

Do ponto de vista esportivo, as classes são as seguintes, segundo a International Blind Sport Association – IBSA (1993):

- B1: Nenhuma percepção de luz em qualquer dos olhos, até a percepção de luz, mas incapacidade de reconhecer o formato de uma mão a qualquer distância ou em qualquer direção.
- B2: Da capacidade de reconhecer o formato de uma mão até a acuidade visual de 2/60 e/ou campo visual de 5 graus.
- B3: Da acuidade visual acima de 2/60 até a acuidade visual de 6/60 e/ou campo visual de mais de 20 graus.

A cegueira provoca alguns desvios posturais. Embora não sejam objeto de nosso estudo, citaremos algumas dessas posturas que influenciam nas técnicas de aprendizagem esportiva.

Uma postura corporal bem equilibrada e adequadamente compensada é essencial para o movimento do corpo no espaço. Com isto, além de minimizar o desgaste físico e a tensão desnecessária, melhora a concentração do cego. A posição da cabeça influencia bastante a postura do cego, alguns erros comuns desta postura influenciam na prática esportiva. A inclinação da cabeça para um dos lados altera a postura. Uma outra alteração é provocada pelo medo de chocar o corpo contra obstáculos, provocando assim uma excessiva tensão corporal.

Vejamos desvios posturais comumente encontrados em pessoas cegas:

- Hipercifose torácica: aumento da curvatura dorsal da coluna vertebral, provocada às vezes pela atitude de proteção do cego.

- Hiperlordose lombar: curvatura lombar fisiológica acentuada, que pode ser provocada pela curvatura cervical.
- Pé plano: também conhecido como pé chato, pé esparramado ou pé de arcos caídos devido à ausência ou diminuição exagerada dos arcos plantares que atuam como amortecedores. A fim de sentir-se mais seguro, tendo uma base de sustentação maior, o cego anda arrastando os pés, facilitando assim a perda ou diminuição do arco longitudinal do pé.
- Escoliose: desvio lateral da coluna vertebral no plano coronal. Pode apresentar desnivelamento de pelve e de ombros. Na tentativa de escutar com o melhor ouvido, o cego projeta a cabeça em direção ao som que deseja ouvir, hábito este que facilita o segmento do desvio lateral que caracteriza a escoliose.

Estas são algumas das alterações posturais típicas do cego, acarretadas na maioria das vezes por vivências corporais adaptadas à sua realidade. Isto os torna muito vulneráveis em termos posturais, daí a importância da atuação do professor de Educação Física, juntamente com outros profissionais, na prevenção de desvios posturais através de uma educação corporal tão necessária aos cegos.

Tal preocupação é decorrência do fato de se entender que o corpo do indivíduo cego é um espaço altamente vulnerável, principalmente nas relações pessoais. É claro que a preocupação do cego com o seu corpo, relacionada com aparência, prazer e forma física depende, assim como para os videntes, da sua posição social ou do seu nível de esclarecimento.

A sociedade nos impõe determinadas regras sociais onde somos obrigados a moldar o nosso corpo de acordo com o espaço que estamos ocupando. O indivíduo cego deve ser orientado, a esse respeito, inclusive quanto a sua relação corporal e à distância ou espaço do

seu corpo com relação a outros corpos, para não ficar subentendido que ele está invadindo o espaço corporal de outras pessoas.

Essa dita invasão pode estar relacionada com a moral ou o pudor. Neste sentido, devemos orientar o cego quanto à exibição de algumas partes do seu corpo, que, também de acordo com o espaço a ser freqüentado, pode ou não ser adequado. E com isto retomamos a questão ética relacionada às pessoas cegas, pois ela se refere a um segmento baseado nas diferenças, que têm a tendência de anular o indivíduo enquanto ser capaz de contribuir para a sociedade, restando e enfatizando o estigma. “A ética é um conjunto de regras que serve como base para viabilizar o relacionamento social satisfatório entre pessoas diferentes que buscam, entre si, a igualdade” (Bieler, 1990: 9).

Ainda sobre o cuidado com o corpo, os indivíduos das classes populares evitam ao máximo a relação com o médico por não quererem abandonar o seu trabalho ou porque as coerções econômicas ou cotidianas não o permitem,

a experiência que os membros das classes populares têm do corpo tende a se concentrar na experiência que têm de sua força física, ou seja, de sua maior ou menor aptidão a fazer funcionar o corpo e a utilizá-lo o mais intensamente e o mais longo tempo possível (Boltanski, 1989, p.154).

Na maioria dos casos, há retardo em levar a criança cega a um centro especializado e isso tem contribuído para que o cego não desenvolva o seu corpo com relação aos objetos e, conseqüentemente, ao espaço.

Quanto às instituições especializadas, vale registrar que o seu número em nosso país ainda é muito pequeno, assim como o número de profissionais qualificados. Devemos ficar atentos para que não se exerçam políticas de coerção sobre o corpo dos cegos, e evitar a coerção do uso do desenvolvimento desses corpos.

Não devemos tratar ou considerar o corpo como uma massa qualquer em movimento, pois nossa massa corporal movimenta-se com consciência, sensibilidade, sensualidade, sensorialidade e motricidade.

De Homero até nossos dias, as transformações em todas as áreas do conhecimento humano, inclusive das relações com o outro evoluíram, mas no meu entendimento as atitudes com relação às pessoas cegas corporificam-se através do tempo e do espaço. Os preconceitos e estigmas perduram ainda hoje.

Lowenfeld (1985) aborda o problema dos estigmas da imagem dos cegos nas sociedades através de quatro fases: a) separação; b) asilamento; c) emancipação; d) integração.

É bom ressaltar que estas características são muito evidentes na nossa sociedade contemporânea, mas a ausência maior é a integração, que ainda está longe de atingir um grau satisfatório.

A separação está caracterizada na mitologia grega também pela veneração, como é o caso de Homero, que era venerado por seus poderes sobrenaturais.

A emancipação tem suas raízes no século XVIII, através de Helen Keller, Von Paradis e Nicholas Saunderson, que, com seus espíritos de autodidatas e suas grandes realizações, inspiraram ou motivaram vários educadores a trabalharem com a educação de cegos.

Os cegos indianos, considerados bibliotecas ambulantes por possuírem grandes conhecimentos culturais e religiosos, eram respeitados e venerados, porém faziam parte do asilamento, ficando à margem da sociedade.

Um marco importantíssimo na educação dos cegos foi o trabalho do francês Valentin Haüy, no final do século XVIII, em Paris, que começou a educar um jovem cego, François Lesueur, que possuía uma grande percepção. O sucesso obtido por Haüy incentivou-o a trabalhar com outras crianças (ARAÚJO, 1993).

É bom lembrar que o século XVIII era conhecido como o “século dos mendigos”. Mas, mesmo com essa denominação, conseguiu reunir em Paris grandes filósofos e escritores para discutirem a educação dos deficientes.

A obra de Diderot “Lettre sur les aveugles”, publicada em 1749, foi a primeira abordagem sobre os processos do pensamento das pessoas cegas que teve como marco teórico as idéias de Locke, que em “Essay concerning human understanding”, relata a experiência sobre a possibilidade do cego congênito, ao adquirir a visão por extração de catarata, poder reconhecer visualmente formas tais como cubos e esferas, que conhecia apenas pelo tato. Ficou provado que a transferência do sentido do tato para a visão não existe (ARAÚJO, 1993).

Na “Carta sobre os Cegos”, Diderot estabelece alguns princípios como básicos na educação dos cegos: a) o sentido do tato não se torna especialmente agudo pela perda da visão, mas a perda de um sentido leva a um aumento de atenção que se reforça nas impressões dos outros sentidos; b) devemos construir a educação sobre o que a pessoa cega tem, e não sobre o que ela perdeu; c) o cego-surdo pode ser educado, através de paciente e insistente relacionamento de sinais tangíveis com objetos tocados (ARAÚJO, 1993).

Algumas limitações de espaço e tempo atribuídas ao indivíduo cego provocam efeitos sociais da cegueira, incluindo valores que estão fora do controle.

A sociedade dá à cegueira um significado de lástima e piedade. Às vezes associa-a com as doenças venéreas, que são transmissíveis, aplicando assim ao cego um estigma de peste, passando a idéia que a pessoa cega não está capacitada para vencer o obstáculo da interação social, impedindo com isso sua educação nas diversas áreas do conhecimento.

Se a Educação Física trabalha e preocupa-se essencialmente com o corpo, seja ele qual for, nos seus aspectos afetivo, cognitivo e motor, e se este corpo ocupa espaços diversos através de movimentos sociais, culturais e corporais, chegamos ao pensamento de que estes movimentos necessitam de uma boa orientação para que haja uma excelente mobilidade nos diversos espaços do nosso universo. E nada melhor do que a orientação e mobilidade inserida nos programas de Educação Física escolar para seu pleno desenvolvimento.

O profissional da Educação Física, pelo seu conhecimento do corpo humano, inclusive no que se refere ao movimento, pode, juntamente com outros profissionais, assumir este conteúdo de ensino, que deverá constar, obrigatoriamente, nos currículos.

Parto do princípio de que, com a sistematização e um maior número de profissionais qualificados, a contribuição da Educação Física será muito maior para a emancipação do cego enquanto cidadão. E a esse respeito, Marx (1995, p.63) nos diz: “toda a emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem”.

O nosso corpo é um espaço fundamental do desenvolvimento da sociedade; o movimento constante contribui e contribuirá para o desenvolvimento da sociedade e da humanidade, mas esta realidade só surgirá a partir do pensamento abstrato (LIMA, 1980).

Desenvolver o seu potencial é um direito do indivíduo que deve ser oportunizado a todos. Independente de se possuir um corpo fora dos padrões estéticos exigidos pela sociedade, independente também da sua produção, temos que reconhecê-lo como ser humano.

Devemos evitar que o cego em nossa sociedade torne-se um “Hefesto”, que, por ser um Deus coxo, compensa sua deficiência como o mais prestativo e portador de uma grande serventia.

Encontramos também na mitologia grega a estigmatização com relação ao cego. O “destino cego” que é manifestado para aqueles que ultrapassam o “métron”, ou seja, sua medida, é tornar-se herói, provocando assim ciúmes nos deuses imortais. Por isso são condenados à “cegueira da razão”, ou seja, tudo que realizarem se voltará contra eles.

Ainda na mitologia grega encontramos explicações para alguns dos estigmas que conhecemos até hoje. Por exemplo: Zeus é mutilado por Tifão, mas esta mutilação tem um significado muito profundo, que Brandão (1994) nos explica fazendo a distinção entre mutilação de ordem social e mutilação ritual.

Por ter perdido um braço durante uma batalha, o Rei Nuada não pôde mais reinar os Celtas, enquanto o Deus Mider sofre ameaça do seu reino por ter ficado cego de um olho. Estes fatos mitológicos expressam problemas de ordem social.

Mas, para entendermos a ritualidade da mutilação, Brandão (1994) nos remete à simbologia da cidade, onde a ordem é par. O homem apóia-se sobre dois pés e duas pernas, trabalha com os dois braços, com seus dois olhos vê a realidade. Enquanto que a ordem oculta, noturna, transcendente é um, é ímpar. Os deformados ou mutilados ocupam o espaço marginal da sociedade humana ou divina, pois a sua paridade foi prejudicada.

Quando comentamos que uma pessoa é ímpar ou que é um tipo incomum, na realidade essa pessoa cometeu um ato fora da paridade, e tornou-se ímpar através de um ato grave ou não, realçando o sagrado.

A mutilação de Zeus é uma preparação para tornar-se um Rei. Um outro exemplo é Tirésias, que é cego e possui os poderes adivinhatórios. O rito da mutilação tem a finalidade de purificar e, mais ainda, tornar o indivíduo diferente, acima de todos.



## **CAPÍTULO III**

### **REFERENCIAL METODOLÓGICO**

#### **3.1 Pressupostos Teóricos Metodológicos**

Neste estudo utilizamos o referencial teórico-metodológico das representações sociais para levantar as opiniões, crenças, comportamentos e atitudes dos indivíduos cegos (congenitos) praticantes de esportes.

Para uma melhor compreensão sobre a teoria das representações sociais que orientam este estudo, mencionaremos variadas idéias dos autores considerados referência da citada teoria.

Um dos fenômenos mais marcantes da Ciência Social na França para Moscovici (2001) foi a noção de representação coletiva que quase desapareceu, durante aproximadamente meio século.

Preocupado com a importância dos referidos estudos, Moscovici a partir dos anos 60 reúne um grupo de psicólogos sociais e retomam os estudos das representações.

A teoria das Representações Sociais (RS), com isso, tem como precursor Moscovici com o seu clássico trabalho sobre a Representação Social da Psicanálise na França. A partir dele, vários estudiosos da área da psicologia social europeia têm desenvolvido trabalhos e novas abordagens sobre as Representações Sociais, entre eles, Denise Jodelet, Willem Doise e Jean-Claude Abric, o que vem demonstrando o caráter de construção deste referencial teórico.

Estudiosos brasileiros tem demonstrado grande interesse na teoria das representações sociais a partir das propostas de Moscovici, a exemplo de Minayo (1995), Spink (1995) e Sá (1996).

Em relação a conceituação das representações Minayo (1999) defini representações sociais como um “termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento”. Apoiada na teoria das representações coletivas, de Durkheim e seus seguidores, a exemplo de Weber e a escola fenomenológica representada por Schutz, Marx e os marxistas, autores que trabalham o mundo das idéias a partir do conjunto das relações sociais, e, por último apóia-se nas contribuições de Bourdieu e Bakhtin, que possuem uma valiosa contribuição sobre o estatuto da palavra.

As representações sociais nas ciências sociais para Minayo (1999) são caracterizadas por uma expressão da realidade através das categorias de pensamento, que explicam, justificam e questionam as ações e sentimentos a respeito desta realidade.

A teoria das representações sociais amplia as possibilidades de compreensão do fenômeno esporte, dada a complexidade e ambivalência que esta prática compreende, que são projetadas tanto no espaço da alteridade, como na dimensão da coletividade do grupo.

No entender de Jodelet (1998) alteridade é o produto de duplo processo de construção e de exclusão social pela qual se opera o deslocamento da diferença para a exterioridade. Contudo, esta autora reconhece que não levou em conta os patamares e gradações que podem intervir no estabelecimento da relação com aquele que não é “o mesmo” ou “o nós”, lugares de afirmação de uma identidade.

A distinção entre o mesmo e o outro para Jodelet (1998), estabelece, de saída, uma relação de identidade tal que muitos vêem nisso a própria condição da emergência identitária.

A alteridade convoca a noção de identidade tanto quanto a de pluraridade. No entanto, a partir das mudanças sociais da época moderna, o olhar do pesquisador vem em busca da subjetividade e portanto, vem bater na alteridade de dentro e esta, para Jodelet (1998), se insinua no próprio coração de identidade coletiva pela evidência da pluraridade social e cultural das sociedades contemporâneas.

Uma importante revelação é feita por Moscovici (2001) que reconhece no trabalho de Durkheim, através do texto escrito em 1898 sob o título “Representações individuais e representações coletivas” uma grande contribuição no campo das representações, quando ele define por uma dupla separação.

Em primeiro lugar as representações coletivas se separam das representações individuais a partir dos conceitos das percepções ou das imagens, que são próprias de cada indivíduo. Em segundo lugar, as representações individuais apresentam um substrato a consciência de cada um ou seja “à maneira pela qual esse ser especial, que é a sociedade, pensa as coisas de sua própria existência”.

A teoria das representações sociais no entender de Moscovici (2001) é singular, devido a sua forte tendência na direção de se tornar uma teoria geral dos fenômenos sociais e uma teoria específica dos fenômenos psíquicos.

A representação social sobre um dado fenômeno tem abarcado o estudo de uma modalidade de conhecimento particular. Como tal, implica numa atividade de reprodução no plano cognitivo das propriedades de um objeto qualquer. Contudo, esta reprodução não é o reflexo de uma realidade externa perfeitamente acabada, mas fundamenta-se em uma construção mental do objeto. Resultado, a representação não corresponde à reprodução rigorosa exaustiva das qualidades do objeto, visto ser uma criação do sujeito.

Para Moscovici (1978, p.26), uma Representação Social é “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Nesse sentido, as Representações Sociais são um saber gerado através de comunicações na vida cotidiana, com o objetivo prático de orientação de comportamentos em contextos sociais concretos.

Para ele, uma Representação Social deve estar obrigatoriamente associada a um objeto e a um sujeito. Logo, elas são representações de alguém sobre alguma coisa. Da mesma

forma, para existir, esse conhecimento elaborado no cotidiano de Representação Social deve ser compartilhado pela coletividade de um grupo, ou seja, ele deve circular nas práticas sociais, discursos e comunicações de massa.

A Representação Social remodela o que é dado do exterior quando o indivíduo se relaciona com o meio por interações sociais. Assim, ele reconstrói o dado observado, no contexto de valores, noções e regras sociais do grupo em que está inserido. É desta maneira que a Representação Social torna-se produtora e determinante de comportamentos.

Moscovici (1978) apresenta dois processos necessários à gênese das Representações Sociais, denominados ancoragem e objetivação. O primeiro deles consiste em tornar o não-familiar em familiar. Quando esse fenômeno ocorre, modifica-se o objeto, pois representá-lo significa refazê-lo, reconstruí-lo de acordo com nossos interesses e possibilidades; e o segundo, a objetivação, consiste em dar materialidade ao objeto representado, ou seja, tornar o objeto abstrato em real. Nesse momento, o objeto representado torna-se elemento comum no cotidiano do indivíduo, materializando-se através de imagens, discursos ou comportamentos.

Para Moscovici (2003), é mais fácil observar a objetivação do objeto nos meios de comunicação de massa, onde há concretização das idéias sobre o objeto representado através de discursos e imagens.

Três aspectos devem ser considerados para a compreensão do conteúdo e sentido das RS, são eles: as informações, atitudes e o campo de representação. A informação diz respeito aos conhecimentos que o grupo possui sobre o objeto representado. As atitudes relacionam-se à orientação global dos sujeitos em relação ao objeto, e o campo de representação nos remete à idéia de imagem, de modelo, ao conteúdo concreto e limitado do objeto representado.

As principais condições que afetam a emergência das RS são enumeradas por Moscovici (1978) como sendo a “dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência”. A primeira condição remete ao fato de que a informação que circula no contexto

social não é claramente definida, sendo muitas vezes ambígua. Da mesma forma, o tipo de informação também não circula da mesma forma em todos os grupos sociais. A segunda condição, a focalização, está relacionada ao direcionamento da atenção que o sujeito dá a diferentes domínios do meio, que contribuem para a elaboração de sua Representação Social.

A pressão à inferência relaciona-se às condições que o sujeito tem de tomar uma decisão, ou seja, adotar um comportamento. Para que isso ocorra, ele se remete às Representações Sociais que possui do objeto, que estão relacionadas aos interesses individuais e do grupo.

Entre as abordagens surgidas após a grande teoria de Moscovici, a de Jodelet (1989) é a mais próxima da grande teoria Moscoviciana. Adotando uma base descritiva dos fenômenos, é adepta do conceito que encara as Representações Sociais como uma forma de saber socialmente elaborado e partilhado, com a finalidade de orientar comportamentos em situações sociais concretas.

Ela enfatiza os suportes pelos quais as Representações Sociais circulam no cotidiano, entre eles, o discurso, os comportamentos e as práticas sociais onde estes se manifestam. Também dirige importância a documentos e registros onde esses suportes são fixados, pois as informações dos meios de comunicação de massa retroalimentam as Representações Sociais.

Essa autora faz uma crítica aos trabalhos que fundamentam a construção da realidade social exclusivamente no discurso, pois, apesar das Representações Sociais serem determinadas pelas práticas sociais, essas práticas não são exclusivamente discursivas (JODELET, 1998).

Para isto, esta abordagem defende a utilização de diversas metodologias tais como o questionário, a entrevista e a observação participante, para que não se criem pseudo-representações, presentes nos discursos dos sujeitos, mas distantes de suas práticas sociais.

Para ela, deve-se evitar trabalhar com o discurso social flutuante sem referência sobre a prática social. O objeto deve estar consistente na prática do grupo. Para a definição do par sujeito objeto, a Representação Social que os liga deve ser um saber efetivamente praticado, não apenas suposto, mas detectado em comportamentos, práticas sociais e comunicações de massa, não se limitando apenas ao discurso dos atores.

Nesse sentido, há uma indissociabilidade entre sujeito e objeto de pesquisa nos estudos com Representação Social. Para saber se o objeto é representado no cotidiano do grupo, o pesquisador deve procurar saber quais são as práticas convergentes no grupo e se essas práticas envolvem o objeto escolhido. Também é indispensável que o pesquisador tenha familiaridade com o grupo e procure informação sobre ele na literatura existente.

Doise (2001) discute questões especificamente relacionadas à produção e circulação das Representações Sociais. Para ele, elas são princípios de tomadas de posição ligadas a pessoas que estão inseridas em determinados contextos sociais.

Segundo Doise (2001), a inserção social do indivíduo é a principal determinante na formação de suas Representações Sociais. Para ele, os elementos e relações cognitivas que configuram o conteúdo das Representações Sociais têm um condicionamento social consistente.

A Representação para Abric (2001), é um complexo de opiniões, atitudes, crenças e informações relativas a um objeto ou uma determinada situação. Esta determinação é realizada pelo próprio sujeito através de sua história, e de sua vivência ou pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele estabelece com este sistema social.

Além disso Abric (1994), entende que as RS são um conjunto estruturado de conteúdos cognitivos. A organização desses conteúdos dá-se em torno de um Núcleo Central e um Sistema Periférico.

O Núcleo Central é composto por um ou mais elementos, onde, a ausência de qualquer um deles desestrutura a Representação Social, modificando o seu significado. Por isso sua propriedade fundamental é a estabilidade.

O Núcleo Central tem função geradora, pois através dele criam-se outros elementos das Representações Sociais; e desempenha função organizacional, pois determina a natureza das relações entre os demais elementos da Representação Social. Ele é fortemente marcado pela memória coletiva e pelo sistema de normas de um grupo, ou seja, o seu conhecimento é partilhado pela coletividade. Sua função é, acima de tudo, consensual. O Núcleo Central resiste às mudanças, permanecendo estável.

Para Abric (1994), quando modifica-se a composição do Núcleo Central, modifica-se a Representação Social. Nesse sentido, esse autor o atribui como principais características: o seu caráter estável, coletivo, coerente, resistente à mudanças e normativo por natureza.

Além do Núcleo Central, há um sistema periférico, onde localizam-se os elementos periféricos das Representações Sociais. O Sistema Periférico tem função no funcionamento e na dinâmica da Representação Social. É menos estável e mais flexível do que o Núcleo Central. Seus elementos são prescritores de comportamentos, ou seja, têm função na tomada de decisões, funcionando como regulador e adaptador das ações do grupo, permitindo variações nas Representações Sociais individuais.

O Sistema Periférico configura-se como a parte operacional da Representação Social. O seu papel consiste em, no momento que o sujeito se confronta com uma nova situação, servir como defesa e manutenção da estrutura da Representação Social, mantendo a significação central e autorizando a entrada de novos elementos, sem modificar o Núcleo Central das Representações Sociais. Suas principais características são: o caráter mutável, flexível e individualizado.

A principal contribuição de Abric (1994) foi a discussão da organização interna das Representações Sociais, assim como a possibilidade de transformação e comparação das

mesmas. Para ele, as modificações em uma Representação Social iniciam-se pelo Sistema Periférico, através de modificações introduzidas pelas práticas sociais dos sujeitos. As comparações entre Representações Sociais são feitas entre grupos diferentes ou não e diz-se que só há diferença entre elas se os seus Núcleos Centrais tiverem composições diferentes.

Sá (1998) enumera as correntes sobre as Representações Sociais acima apresentadas, surgidas após a grande teoria inaugurada por Moscovici. Ele afirma que os iniciantes na pesquisa em Representação Social, e entre estes nos incluímos, não devem preocupar-se com tal heterogeneidade de abordagens, pois elas não são excludentes, uma vez que provém da mesma matriz teórica. Para ele, o pesquisador deve escolher a perspectiva teórica que mais adequa-se ao seu estudo ou, se for necessário, fazer uma combinação de mais de uma abordagem, como é o nosso caso específico.

Esse autor afirma, em suma, que Jodelet enfatiza a compreensão de um dado objeto por um grupo social, Doise dirige a importância para o local social de onde o sujeito representa o objeto e sua influência nas Representações Sociais, e Abric contribui com questões relacionadas aos aspectos de organização, comparação e transformação das Representações Sociais.

Após a breve apresentação dessas abordagens, passaremos a apresentar alguns aspectos relacionados à prática da pesquisa em Representação Social.

Moscovici (1988) reconhece amplamente que ao enfatizar o poder de criação das representações sociais, acatando sua dupla face de estruturas estruturadas e estruturas estruturantes, inscreve sua abordagem entre as perspectivas construtivistas.

Ainda, segundo Moscovici, o mais importante na representação social é que ela produz e determina comportamentos, visto que define ao mesmo tempo a natureza dos estímulos que nos envolvem e nos provocam e a significação das respostas a lhes dar como elaboração do aparelho psíquico humano é o produto e o processo de uma atividade de construção mental do real.



Bourdieu (1989) nos diz que a construção da realidade se dá em espaços simbólicos. O valor simbólico não deve ser esquecido, pois o mesmo faz parte de nossas vidas. Enfim, está inserido no contexto social e está estreitamente correlacionado com esse espaço.

Mas, Elias (1998) nos alerta que uma das adversidades que encontramos em nossas investigações acontecem porque os homens ainda não adquiriram uma consciência clara da natureza e do modo de funcionamento dos símbolos que eles mesmos aperfeiçoaram e que constantemente utilizam. Assim, correm o risco de se perder na densa floresta de seus próprios simbolismos.

A representação social visa estudar os grupos da sociedade em relação à situação posta, a partir da captação de elementos extraídos da opinião, da atitude e do estereótipo de indivíduos que têm inscrição social em um ou mais grupos sociais.

A teoria do Núcleo Central não pretende substituir a abordagem teórica, mas proporcionar um corpo de proposições que contribua para que a teoria das representações sociais se torne mais heurística para a prática social e para a pesquisa.

A problematização, que decorre naturalmente da complexidade e diversidade das manifestações do fenômeno, tem conduzido o campo a uma intensa atividade de discussão e crítica metodológica interna (SÁ, 1996).

Representação social a partir da formação do Núcleo Central do grupo pesquisado. “Este Núcleo Central é determinado tanto para a natureza do objeto como pela relação que o sujeito adota com o objeto. Ele é a finalidade da situação na qual é produzida a representação que vai determinar o ou os elementos centrais” (ABRIC, 1994).

Captação dos elementos do conteúdo da representação social será através de entrevista que aparece como uma técnica indispensável.

Classificação dos elementos através da análise de conteúdo, em sistemas de categorias onde será valorizada a frequência de palavras, frequência das expressões ou palavras mais

significativas. A seguir, busca-se identificar as ligações, as relações e a hierarquia entre os elementos que permitem chegar à organização interna do conjunto de componentes da representação.

A análise de conteúdo pela experiência que tivemos no nosso trabalho final de dissertação de Mestrado, proporcionará um melhor entendimento acerca da pessoa cega e a sua prática do esporte fornecendo subsídios para um melhor trabalho neste campo de conhecimento.

Para Balau (1981) a análise de conteúdo consiste numa seqüência de operações pelas quais certas unidades são identificadas e classificadas, de modo a permitir a descrição sistemática do conjunto, ou, também, a dedução dos princípios que nortearam sua produção.

Bardin (1977) nos diz que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise, não se tratando de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, vejamos:

Pôr em evidência a “respiração” de uma entrevista não diretiva;  
desmascarar a axiologia subjacente aos manuais escolares;  
medir a implicação do político nos seus discursos;  
encontrar o inconsciente coletivo;  
pôr em relevo o esqueleto ou a estrutura da narrativa;  
compreender os esteriótipos.

Moscovici, (2003) reforça a importância da análise de conteúdo quando afirma que tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo.

A confirmação do Núcleo Central será através da freqüência de expressões, hierarquização dos elementos os quais serão valorizados e será aplicado um questionário.

Uma vez conhecido o conteúdo da representação, sua estrutura interna e o Núcleo Central, resta, o retorno aos entrevistados para uma análise da nossa hierarquização e

verificação das reações do grupo, para completar a análise, construir uma argumentação sobre como seus diferentes componentes se integram, concluindo assim o mapeamento.

### ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Análise de Conteúdo	Análise de Conteúdo	Associação
da Publicidade	das Entrevistas	de Idéias

Em função da complexidade do fenômeno abordado, foram adotadas diferentes estratégias metodológicas com a intenção de captar aspectos distintos da composição da realidade. O estudo ficou, então, sob a orientação de uma metodologia plurirreferenciada: análise de conteúdo das entrevistas com cinquenta e três cegos congênitos praticantes de esporte segundo abordagem de (BARDIN, 1977); associação de idéias com as palavras esporte, vitória, medalha, derrota, campeão, emoção, frustração, ídolo, afim de buscar outros sentidos não explicitados diretamente nas entrevistas; análise de conteúdo das publicações de jornais com referência a participação de cegos praticantes de esportes.

### **3.2 Metodologia da Pesquisa**

Este trabalho caracteriza-se por um estudo qualitativo que segundo Minayo (1995), como base em um modelo classificado como teórico-empirista em que, buscar elementos norteadores desta pesquisa exigirá o constante diálogo com autores, bem como com o grupo pesquisado.

Para Bardin (1977, p.115), a análise qualitativa é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais

discriminantes, haja vista não estar ligada, enquanto análise quantitativa, à categorias que dêem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis.

Minha opção pela metodologia qualitativa é o reconhecimento de um campo fértil que comporta uma multiplicidade de abordagens, as quais partem das ciências sociais representando um movimento de saberes, de práticas e de políticas articuladas à produção de conhecimento, sob novos paradigmas.

Bourdieu (1992, p.161) contribui com a metodologia qualitativa através de suas idéias que se baseiam no esquema teórico denominado “habitus”, ou seja, “todas as relações diretas entre os agentes e as instâncias de difusão são medidas pelos esquemas inconscientes do “habitus”, contribuem para formar a representação que os agentes podem ter acerca da representação social de sua posição na hierarquia das consagrações”.

Em Elias (1994a) o conceito de “habitus” é construído a partir da sua teoria do processo civilizador, onde através das relações de força os indivíduos se ligam se opõem formando campos de forças, de tensão, de equilíbrio e de competição. Sendo assim, a configuração de Elias se aproxima do conceito de “campo” em Bourdieu, que traduz a idéia de um espaço estruturado de posições onde se desenvolve as relações de luta.

Em Bourdieu (1992) a noção de “habitus” está assentada no princípio da hierarquia social, o de campo, que configura as características intrínsecas de uma posição social em um estilo de vida homogêneo instaurando com isso a distinção social. Elias (1994, p.150) acrescenta à palavra “habitus” a questão social, entendendo que as coisas brotam da linguagem comum que o indivíduo compartilha com outros e que é, certamente, um componente do habitus social.

Cardoso e Malerba (2000, p.219) nos apresenta um estudo comparativo entre as idéias de Elias e Bourdieu elaborado por Jean-Huges Déchaux, onde fica evidente que os dois sociólogos tem na historicidade o seu ponto de divergência. O reconhecimento da noção de

habitus não confere aos autores uma convergência, isto porque Bourdieu desconsidera o fator histórico, enquanto Elias tem como objeto o genético, a história.

O habitus para Bourdieu é estrutura estruturante e estruturada com isto a historicidade tem uma função marginalizada. Elias trabalha a teoria de civilização, onde a orientação de sua sociologia é genética, e procura compreender e explicar a gênese do habitus humano.

Em resumo Bourdieu dá preferência às estruturas sociais onde enfatiza o campo e marginaliza as contingências históricas. Elias possui uma posição contrária ao mostrar seu interesse pela gênese e principais razões da evolução do habitus.

O conceito de habitus social em Elias (1994a) permite-nos introduzir os fenômenos sociais no campo da investigação científica, que antes lhes era inacessível. Para o autor, a verdadeira tarefa da pesquisa, contudo, consiste em compreender e explicar como esses aspectos se entrelaçam no processo e em representar simbolicamente seu entrelaçamento num modelo teórico com a ajuda de conceitos comunicáveis.

Assim, tal representação semiconsciente constitui também uma das mediações através das quais se elabora, por referência à representação social das tomadas de posição possíveis, prováveis ou impossíveis com que se defrontam os ocupantes de cada classe de posições. A pesquisa qualitativa, para Minayo (2001), trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço intenso das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quando agrupamos esses elementos e estabelecemos classificações, estamos trabalhando com categorias.

Em relação às categorias Bardin (1977, p.117) nos diz que:

as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Existem para Minayo (1999) dois tipos de categorias que são empregadas para se estabelecer classificações, as analíticas e as empíricas.

As categorias analíticas para Minayo (1999) são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais.

As categorias empíricas para Minayo (1999, p.94):

são aquelas construídas com a finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica a exemplo da Consciência Social e Consciência de Classe, Representação Social, se situam como categorias de análise, num nível elevado de abstração.

Caracterizar este estudo enquanto teórico-empirista compreende em organizá-lo da seguinte forma: inicialmente construímos o estudo do marco teórico sobre o tema e em seguida fizemos um estudo de campo. Feito isso, para a melhor compreensão e entendimento do trabalho este foi dividido em duas partes. A divisão não corresponde a uma fragmentação, logo, estes dados foram continuamente relacionados.

Sintetizando a pequena revisão sobre o tema metodologia, a partir de um conjunto de autores que sustentam a viabilidade e necessidade de uma análise qualitativa que dê sentido à quantidade dos dados trabalhados, observo a possibilidade de adotar o princípio metodológico que permeia o estudo das representações sociais como mecanismo ideal para o desenvolvimento da investigação que propus realizar.

A parte teórico-metodológica desse trabalho é desenvolvida e baseada na intersubjetividade e na dialética; totalidade-parte permeiam a construção da presente investigação.

A partir da teoria das representações sociais do grupo que acompanha os estudos de Moscovici (2005) busco captar, no discurso dos sujeitos, a essencialidade das mesmas em relação à prática de esportes não encobrindo as diferenças e conflitos. Dos teóricos do grupo

de Moscovici que melhor contribui para o presente trabalho, tendo em vista o processo metodológico, encontra-se Jean Claude Abric. Utilizo seus procedimentos metodológicos da Teoria do Núcleo Central. Nesse sentido apresento a seguir a forma como foram organizados tais procedimentos. De acordo com Abric (1994) recomenda-se que o estudo investigativo seja realizado em três etapas sucessivas:

- I Investigação do conteúdo das representações;
- II Estudo das relações entre os elementos, sua importância relativa e sua hierarquia;
- III Determinação do núcleo central e verificação da centralidade da hierarquia e da centralidade posta em evidência.

Esse estudo se propõe a estruturar as três etapas da teoria de Abric (1994), porém a verificação da centralidade da hierarquia, elemento que encontra-se na terceira etapa, requer um estudo mais aprofundado.

- I Investigação do conteúdo das representações:

Segundo os autores que trabalham com representação, Abric (1994), Jodelet (2001), Moscovici (2001) e Sá (1996), existem dois tipos de métodos de investigação do conteúdo das representações de um determinado grupo social: os interrogativos e os associativos.

Fazem parte dos métodos interrogativos: o questionário, as pranchas indutoras, os desenhos e suportes gráficos, a abordagem monográfica e a entrevista e dentre os associativos estão a associação livre e a carta associativa. Falarei um pouco de cada um.

O questionário, para Minayo (1999), pressupõe hipóteses e questões bastante fechadas, cujo ponto de partida são as referências do pesquisador que pode levantar os dados de sua pesquisa fazendo as perguntas diretamente aos participantes. Ele favorece a utilização de

métodos de análise quantitativa que permite descobrir a organização das respostas e colocar em evidência fatores explicativos em uma população ou, ainda, discriminar populações com relação a esses eixos explicativos.

Uma outra vantagem do questionário é a estandarização, tanto no que se refere ao comportamento do investigador como aos temas abordados, sua ordenação e modalidades de resposta. A estandarização, por outro lado, limita necessariamente a expressão dos sujeitos pelo fato de que é o pesquisador que seleciona as perguntas e as respostas possíveis, as quais podem ser irrelevantes para os sujeitos.

As Pranchas Indutoras que fazem parte dos métodos interrogativos, são uma técnica inspirada nos testes projetivos e são geralmente utilizadas com populações que têm dificuldades com os modos de interrogação clássicos. Consiste em apresentar uma série de figuras que ilustram os temas considerados relevantes, pedindo-se aos sujeitos que se expressem livremente sobre cada um deles.

Outro método interrogativo, Desenhos e suportes gráficos, tem a utilização da produção gráfica dos sujeitos como meio de acesso às suas representações e visa, assim como o método das pranchas, facilitar a expressão dos sujeitos. Esta técnica têm sido largamente usada com crianças e também para o estudo de certos objetos nos quais a dimensão não verbal é essencial. Em ambos os casos, o procedimento utilizado é o mesmo e compreende três fases: a produção de um ou mais desenhos, a verbalização dos sujeitos sobre os desenhos produzidos e a análise – quantificável – dos elementos que constituem a produção gráfica. Uma vantagem desta técnica é que ela permite chegar mais facilmente à significação central da representação, uma vez que um desenho não é uma justaposição de elementos e sim, um conjunto já estruturado de significações.

A abordagem monográfica é considerada bem mais difícil e ambiciosa do que as técnicas precedentes. Inspirada nos métodos da Antropologia, ela permite identificar o



conteúdo da Representação Social, referir-se diretamente ao seu contexto e estudar suas relações com as práticas sociais do grupo.

Dentre os métodos associativos, a Associação livre consiste em, a partir de uma ou mais palavras indutoras, pedir ao sujeito que as associe a todas as palavras ou expressões que lhe venham à cabeça. A característica de espontaneidade e a dimensão projetiva desse tipo de produção permitem chegar mais facilmente a interpretação que na entrevista dos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado, favorecendo assim, a emergência de elementos latentes que seriam ocultados ou mascarados nas produções discursivas.

Outro método associativo, a carta associativa, traz a necessidade de utilização de técnicas complementares facilitando a dificuldade de interpretação dos termos produzidos pelos sujeitos na associação livre. Mesmo sabendo que um termo produzido é parte da representação, não conheço sua significação na ausência de um contexto semântico. Um mesmo termo pode ter significações radicalmente diferentes para o sujeito.

A análise da carta associativa pode ser realizada da mesma maneira que a de uma associação livre comum: sobre a primeira série de associações, depois sobre o conjunto primeira-segunda, e assim por diante.

Apesar das diferenças apresentada por cada técnica e método, Abric (1994) sugere uma abordagem pluri-metodológica por entender que nenhuma técnica por si só permite identificar os componentes essenciais da Representação. Nesse sentido, optamos em apresentar todos eles e em seguida centrar diálogo naqueles que no nosso ponto de vista atendem nossos objetivos.

Utilizei como recurso para levantamento de conteúdo o método interrogativo, mais especificamente a entrevista, por ser um processo de interação social no qual o entrevistador

tem a finalidade de obter informações do entrevistado. Dessa forma, é um processo através do qual ocorre a ação de intersubjetividade, pesquisador/pesquisado.

A entrevista, segundo Minayo (1999, p.107), ‘tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de colheita de informações sobre determinado tema científico – é a técnica mais usada no processo de trabalho de campo’ através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais.

Através da entrevista podem ser obtidos dados de duas naturezas: a) os que se referem a fatos que o pesquisador poderia conseguir através de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, atestados de óbitos etc; b) os que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, isto é, suas atitudes, valores e opiniões. Essas informações da realidade do indivíduo são denominadas pelos cientistas sociais como dados subjetivos que só podem ser conseguidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos fornecendo, dessa maneira, dados secundários e primários.

A possibilidade da fala ser reveladora é o que torna a entrevista, segundo Minayo (1999, p.109), um instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

As entrevistas, no entendimento de Minayo (1999), geralmente se apresentam como estruturadas, semi-estruturadas ou não-estruturadas entre as quais se incluem a história de vida e as discussões de grupo.

A entrevista estruturada é caracterizada através de questionários aplicados diretamente pelo pesquisador ou indiretamente através de roteiros fechados escritos.

As entrevistas semi-estruturadas ou não-estruturadas podem ser feitas oralmente ou por escrito mas, tradicionalmente, incluem a presença ou interação direta entre o pesquisador e os atores sociais e são complementadas por uma prática de observação participante.

Para Trivinos (1987), a entrevista semi-estruturada é uma técnica que valoriza a presença do investigador e oferece perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação e favorecendo não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade.

### **3.3 Sujeitos do Estudo**

A população se compõe de por cegos congênitos praticantes de esporte de várias cidades do Brasil, de ambos os sexos.

Os grupos foram tratados a partir da seguinte divisão, por entender que estas diferenças mudam também os sistemas de referências dos cegos: por idade; grau de instrução; por instituições; sexo; tempo de prática; por modalidade esportiva; por região; por formação profissional; etc.

No esforço de delinear a escolha dos sujeitos, é essencial que estes apresentem características estabelecidas pelo pesquisador em função dos pressupostos formulados, assim Richardson (1989, p. 107) considera necessário a presença do sujeito-tipo, ou seja, aqueles que “representam as características típicas de todos os integrantes que pertencem a cada uma das partes da população”.

Entrevistei um número suficiente de portadores de cegueira congênita, praticantes de esporte, porém, segundo Minayo (1999), na pesquisa qualitativa não se faz necessário uma representatividade numérica como critério prévio para seleção dos atores e sim um aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização ou de uma representação.

Assim, busquei assegurar que nossos entrevistados tivessem como característica seletiva a cegueira congênita e a prática esportiva.

Procurando proteger os sujeitos participantes, e também preocupado com os aspectos éticos da pesquisa, disponibilizei o termo de consentimento livre e esclarecido com cópia em braille para os mesmos, obedecendo a Resolução 196, de 10 de outubro de 1996, que aborda a pesquisa em seres humanos, buscando autorização para a reprodução do discurso.

### **3.4 Estratégias Metodológicas e Apresentação dos Dados**

Considerando que na primeira etapa da pesquisa sugere investigação do conteúdo das representações, segundo Abric (1994), optei pela entrevista semi-estruturada que pode ser compreendida, de acordo com Triviños (1987, p.146), como aquela “que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as repostas dos informantes.”

Apliquei esta técnica de pesquisa a uma amostra do tipo intencional por entender que, nesse sub-conjunto, cegos congênitos, do grupo estudado, encontramos alunos portadores de deficiências que participam das diferentes atividades esportivas.

A evolução da entrevista semi-estruturada pressupõe a existência de um roteiro que tem como finalidade a orientação para o pesquisador e pesquisado manifestar as representações a respeito da prática.

Entrevistei um universo de **53 praticantes** de esportes em meu campo de estudo, sendo 39 do sexo masculino, com idade entre 16 e 28 anos, distribuídos da seguinte forma: 16 a 20 anos, 29 entrevistados; 21 a 25 anos, 6 entrevistados; 26 a 30 anos, 4 entrevistados e 14 do sexo feminino, com idade entre 16 e 42 anos, distribuídas da seguinte forma; 16 a 20 anos,

7 entrevistadas; 21 a 25 anos, 4 entrevistadas; 26 a 30 anos, 1 entrevistada; 31 a 35 anos, 1 entrevistada; 41 a 45 anos, 1 entrevistada, de diversas localidades do País.

A entrevista constituiu-se das seguintes perguntas:

**a) Representação – Esporte e mudança**

a.1. O que significa o esporte para você?

a.2. Descreva a mudança principal de sua vida após a prática do esporte.

**b) Representação – Mudança de papel social**

b.1 Se você tivesse muito poder no esporte, fosse Ministro do Esporte, o que você faria para melhorar o esporte das pessoas com deficiência visual?

**c) Realidade**

c.1 O que você espera da sua prática esportiva?

Essas perguntas foram formuladas seguindo as teorias que dão base de sustentação ao estudo, levantando a discussão sobre a importância da prática de esportes para os Portadores de Deficiência, em nosso estudo específico, os cegos congênitos, partindo da ótica do senso comum, bem como a possibilidade dessa prática esportiva estar interferindo ou não no processo de Inclusão Social.

Feita a primeira coleta de dados, utilizei como método de interpretação dos dados a teoria de Bardin (1977, p.44) sobre Análise de Conteúdo. Segundo esse autor, a análise de conteúdo contrariamente à linguística, que apenas se ocupa das formas e da sua distribuição leva em consideração as significações além de ser:

uma busca de outras realidades através das mensagens, e visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, usando um mecanismo de dedução e baseando-se em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.

Esse método orientou a extração dos elementos mais significativos que constituem o conteúdo das representações, utilizando a técnica da análise do discurso.

As diferentes fases da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, em um plano de análise.

A exploração do material não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas a partir das diferentes operações da pré-análise convenientemente concluídas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

No tratamento dos resultados, o material classificado é então estudado e comparado. Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos.

Conforme o modelo que estiver sendo utilizado, o analista poderá utilizar operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial); elas permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

De posse dos resultados significativos e fiéis, o analista pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Para Minayo (1999, p.199), a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa é Análise de Conteúdo. Para essa autora o termo significa mais do que um procedimento técnico, faz parte de uma histórica e prática no campo das investigações sociais.

De acordo com Minayo (2002) a técnica de análise de conteúdo, surgiu nos Estados Unidos no início do século 20 e era voltada para a comunicação de massa, predominando o aspecto quantitativo até aproximadamente os anos 50.

Segundo Minayo (1999) a década de 60 é considerada o ressurgimento da Análise de Conteúdo através de um debate aberto e bastante diversificado através da junção de várias áreas do conhecimento, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Psicanálise e Jornalismo, retomando com isso uma serie de problemáticas que anteriormente era impossível se discutir.

Acompanhando a tendência da época a polêmica se estabeleceu até os nossos dias nas diversas áreas inclusive do ponto de vista metodológico entre a abordagem quantitativa e a qualitativa.

A predominância da abordagem quantitativa é a busca de “medidas” para as significações, como critério de cientificidade.

Na abordagem qualitativa a minúcia da análise de frequência é colocada em cheque como critério de objetividade e cientificidade e tentam alcançar, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda tentando com isso ultrapassar a análise meramente descritiva do conteúdo.

Do ponto de vista da epistemologia duas concepções de comunicação entram em conflito, segundo Minayo (1999, p.202), a) o modelo instrumental defendendo que numa comunicação o mais importante não é o conteúdo manifesto da mensagem, mas o que ela expressa graças ao contexto e às circunstâncias em que se dá; b) o modelo representacional

defende a idéia de que através das palavras da mensagem podemos fazer uma boa análise de conteúdo, sem nos atermos ao contexto e ao processo histórico.

A versatilidade da análise de conteúdo é confirmada através de duas importantes funções na aplicação da técnica, em nosso entendimento de suma importância; A primeira está relacionada à verificação de hipóteses e/ou questões orientadoras, que através da análise de conteúdo encontramos os resultados das questões formuladas além de referendar ou não nossas questões orientadoras estabelecidas anteriormente.

A segunda função está relacionada à descoberta além do que está sendo comunicado, ou seja, segundo Bardin (1977, p.44) “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

Minayo (1999) destaca a importância da técnica de análise de conteúdo pela imposição de um corte entre as intuições e as hipóteses encaminhadas para interpretações mais definitivas.

A análise de conteúdo para Triviños (1987) é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicação diferente. Saliencia que qualquer técnica (entrevista, questionário etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico. E, naturalmente, a análise de conteúdo não foge a este enunciado geral.

Para Balau (1981, p.1) a análise de conteúdo, consiste numa seqüência de operações pelas quais certas unidades são identificadas e classificadas, de modo a permitir a descrição sistemática do conjunto, ou, também, a dedução dos princípios que nortearam sua produção.

Bardin (1977, p.42) conceitua a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.



Complementando sobre a importância da análise de conteúdo, Bardin (1977) nos diz que se tentamos nos distanciar em relação aos métodos de análise de conteúdo e ao domínio em que estes podem ser explorados, apercebemo-nos de que o campo de aplicação é extremamente vasto. Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.

Na segunda etapa do trabalho investigativo, Abric (1994) recomenda o Estudo das relações entre os elementos, sua importância relativa e sua hierarquia. Nesse sentido, além da entrevista, recomenda-se, para esta etapa, uma técnica conhecida como Associação de Idéias e ou Associação de palavras.

Para tanto, após rodada de entrevistas foi possível definir e relacionar abaixo, algumas idéias ou palavras para continuidade do estudo.

#### **3.4.1 Associação de Idéias**

Esporte

Vitória

Medalha

Derrota

Campeão

Dia de mais emoção – avalie-se nesse dia

Dia de maior frustração

Ídolo – descreva o seu ídolo

Diante dos elementos levantados a partir da Análise do Conteúdo do grupo entrevistado, foram pontuados os elementos mais significativos que constituem o conteúdo da(s) representação(s) de onde parti para organizar conjuntos desses elementos, a partir de ligações de semelhança entre elas e do contexto ao qual estão ancorados.

Dentre os métodos de investigação das ligações entre os elementos da representação social, Abric (1994) aponta que essa organização se dá a partir da constituição de duplas, comparação pareada ou similitude e constituição de conjunto de palavras.

Constituição de duplas de palavras trata-se de pedir ao sujeito, a partir de um corpus por ele produzido (por associação livre, por ex.), que forme um conjunto de duplas de palavras que lhe pareçam andar juntas.

Constituição de conjuntos de palavras consiste em pedir ao sujeito que reagrupe em pacotes os itens que ele produziu ou que lhe propusemos, colocando juntas as palavras que vão bem juntas, e depois indagar as razões desses agrupamentos e/ ou lhe pedir que dê um título a cada conjunto formado.

Comparação pareada ou similitude consiste em propor ao sujeito todos os pares possíveis em corpus de termos (de preferência produzido pelo próprio sujeito), ou seja, pedir-lhe que situe cada par em uma escala de similitude entre os dois termos variando entre “muito semelhante” e “muito dessemelhante”. Pode-se, a partir daí, construir matrizes de similitude passíveis de um tratamento estatístico por métodos multidimensionais que permitem identificar uma hierarquia de fatores e atingir a trama primitiva da representação.

Escolhemos agrupar os elementos a partir da comparação pareada ou similitude, como citado anteriormente e, a partir dessa técnica, organizei 6 (seis) conjuntos de elementos:

SAÚDE

PEDAGÓGICO

RELAÇÕES SOCIAIS

OPÇÃO CULTURAL

FUNCIONAL/UTILITÁRIO

PERFORMÁTICO

Essa técnica compreende em, após a construção dos conjuntos dos elementos do conteúdo, solicitar ao próprio grupo pesquisado que realize, sobre sua produção, um trabalho de análise, comparação e hierarquização desse conjunto de elementos. É fato que esse princípio metodológico reduz significativamente o trabalho de interpretação do investigador, tendo em vista que o próprio grupo pesquisado fará a hierarquização dos elementos.

Quanto aos métodos de hierarquização de itens (cada item corresponde a um conjunto de elementos), Abric (1994) levanta que existem duas formas de o fazer: Escolhas hierarquizadas sucessivas e Escolhas sucessivas por blocos. Utilizamos nesta, como referência o segundo método: o da escolha sucessiva por blocos.

O grupo pesquisado, diante de uma relação de itens, provenientes da etapa I do trabalho, deverá selecionar, por bloco, os quatro itens que lhes são mais importantes, os quatro que lhes parecerem menos importantes para em seguida, com o restante, escolherem os representativos e os quatro menos representativos. Esses receberão os escores +2 (mais dois) para cada apontamento mais representativo; -2 (menos dois) para cada apontamento menos representativo; +1 (mais um) para cada apontamento da segunda escolha (elementos representativos); e -1 (menos um) para cada apontamento da quarta escolha (elementos pouco representativos); caso sobrem itens não escolhidos receberão escore 0.

De posse dos valores atribuídos, estes foram submetidos a cálculo atribuindo para cada elemento um valor positivo parcial, um valor negativo parcial e uma resultante total. A partir deste resultado, apliquei uma análise qualitativa de hierarquização fazendo a determinação do núcleo central.

De posse destas entrevistas, fiz o levantamento, como dito anteriormente, dos elementos da representação social em relação ao objeto em questão, ou seja, o objeto foi questionado e foi verificado no diálogo dos sujeitos as expressões significativas, o que estava escondido atrás das palavras e a frequência dos termos. Foram extraídos trinta e um elementos com maior significância nestes discursos que, em seguida, foram agrupados em conjuntos de elementos estabelecendo assim relações entre elas e os discursos os quais estão ancoradas.

A lista aplicada à apreciação do grupo para análise, comparação e hierarquização constava de 31 (trinta e um) itens e esta segunda etapa da pesquisa contou com a interpretação de 16 (dezesesseis) sujeitos da pesquisa.

De posse dos valores atribuídos aos itens, segundo a técnica metodológica, calculei para cada elemento seu valor positivo parcial, valor negativo parcial e um valor resultante total. Depois fiz uma organização quantitativa e uma posterior leitura dos destaques observados, aplicando-se uma análise qualitativa de hierarquização dos elementos determinando, assim, o Núcleo Central da Representação Social dos cegos congênitos praticantes de esportes, do grupo pesquisado.

### QUADRO 1 – Hierarquização dos Elementos

Escores ⇒	+2	+1	- 2	-1	ST+	ST-	T
Elementos ↓							
Ajuda a romper meu isolamento	 	 			+49	-04	+45
Me proporciona maior disposição física	 				+42	-04	+38
Desenvolvimento físico					+28	-05	+23
Possibilita o acesso ao turismo			 		+18	-32	-14
É uma diversão					+26	-16	+10
É uma forma de aprender a conviver com outras pessoas		 			+38	-22	+16
Me torna mais responsável					+18	-21	-03
Um meio de sobrevivência			 		+04	-46	-42

‘Me torna uma pessoa séria					+04	-30	-26
Me torna mais produtivo					+04	-26	-22
Uma prática de lazer					+04	-36	-32
É uma forma de conseguir reconhecimento social					+24	-12	+12
É uma opção de atividade					+11	-18	-07
Manter o corpo em boa forma					+22	-10	+12
Desenvolve os músculos					+02	-33	-31
Me mantém afastado das drogas					+11	-29	-18
Manter contato com outras pessoas					+18	-19	-01
Ajuda ao deficiente mostrar que é capaz					+44		+44
Melhora a agilidade e a locomoção					+49	-02	+47
Desenvolve a postura corporal					+16	-09	+07
Torna meu dia a dia mais alegre					+14	-10	+04
Proporciona sensação de liberdade					+14	-13	+01
Ajuda a perder a timidez					+12	-04	+08
Oferecer melhores condições de saúde					+09	-18	-09
Proporciona bem estar físico					+08	-11	-03
Melhora o condicionamento físico					+08	-11	-03
Forma especial de educar							
Uma oportunidade de competir					+19	-19	00
Ensina a respeitar os outros						-18	-18
Ensina obediência						-22	-22
Ensina gentileza						-16	-16

Em seguida à essa hierarquização é feita uma análise quantitativa do resultado apresentado, confrontando entre si os dados das entrevistas e com o marco teórico construído.

Feito a hierarquia dos elementos pelo grupo pesquisado, iniciamos neste momento uma análise qualitativa destes dados. Os valores totais relativos a cada elemento apresentam uma variação considerável, ou seja, os valores são diversificados variando de 00 à + 47. No

entanto, foi possível destacarmos alguns itens que se apresentam com características que devem ser levantadas.

### **3.5 Construção do Campo de Representação e Seus Elementos Constitutivos**

III Determinação do núcleo central e posterior verificação de sua centralidade e da hierarquia posta em evidência

O que considero a partir do referencial de Abric (1994) como núcleo central, foi estabelecido no resultado da etapa anterior da pesquisa. De fato isso implica já termos conseguido alcançar um dos objetivos da tese, que é o de, levantar a representação social e a centralidade da hierarquia dos cegos congênitos praticantes de esportes, apontando o Núcleo Central do Discurso.

## **CAPÍTULO IV**

### **CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DO CAMPO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL: ENTREVISTAS, ASSOCIAÇÃO DE IDÉIAS E HIERARQUIA DE ELEMENTOS**

Neste capítulo, apresento a análise dos dados coletados a partir de três técnicas sugeridas por J.C. Abric (1994). São elas as entrevistas, a associação de idéias e a hierarquização dos elementos que possibilitam o vislumbramento da representação social. A primeira técnica contribuiu na investigação dos conteúdos, a segunda organizou a relação entre o sujeito e os elementos que apareceram na entrevista e a terceira organizou e evidenciou o movimento dos elementos no sentido de aproximação e afastamento do centro das atenções dos sujeitos na construção de suas representações acerca do objeto em estudo.

#### **4.1 Os Conteúdos da Representação**

No que diz respeito à investigação do conteúdo da representação (ABRIC, 1994), assim como descrito na metodologia, foram feitas um total de 53 entrevistas, sendo 39 com pessoas do sexo masculino, com idade entre 16 anos e 28 anos; e 14 do sexo feminino, com idade entre 16 anos e 42 anos; de diversas localidades do País. As entrevistas foram realizadas em Salvador com alunos do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) praticantes de esporte, no período de 8 e 9 de julho de 2002, em Feira de Santana, no período de 11 e 12 de julho de 2002 com alunos da Fundação Jonathas T. de Carvalho, que praticam esportes no Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado (NEFEA).

Realizamos entrevistas durante o VII Campeonato Mundial de Goalball, realizado de 31 de agosto a 7 de setembro de 2002, no Rio de Janeiro, Campeonato Brasileiro de Natação, 2ª Etapa, 19 de outubro de 2002, realizado em Campinas, III Campeonato Mundial de Futebol

para Cegos, que foi realizado no Rio de Janeiro, entre os dias 31 de novembro a 08 de dezembro de 2002 e Copa Brasil de Atletismo realizado no dia 13 de dezembro de 2002 em Belo Horizonte.

Nos referidos campeonatos citados anteriormente, entrevistamos atletas de São Paulo, Uberaba, Rio de Janeiro, João Pessoa, Uberlândia, Brasília, Belo Horizonte e Florianópolis. Durante os campeonatos de Goalball e Futebol realizados no Rio de Janeiro, entrevistamos os alunos praticantes de esportes do Instituto Benjamin Constant.

Em Salvador, Feira de Santana primeiramente, 23 (vinte e três) entrevistas com alunos do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, Fundação Jonathas T. de Carvalho em Feira de Santana, praticantes de esportes, futsal, natação, atletismo, goalball, judô, onde levantamos elementos presentes em seus discursos que serão posteriormente analisados, comparados e hierarquizados. Essas entrevistas foram realizadas no período de 2 à 11 de abril de 2002.

#### **4.1.1 Análise das entrevistas**

O processo de análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os sujeitos do estudo revelou alguns pontos fundamentais com relação à prática de esportes sob a ótica de pessoas cegas e as suas representações.

No decorrer deste capítulo, algumas falas dos entrevistados reforçam e ampliam aquilo que se viu no apoio teórico no presente trabalho.

Em relação à questão geradora: **“Se você tivesse muito poder no esporte, fosse Ministro do Esporte, o que você faria para melhorar o esporte das pessoas com deficiência visual?”**, obtive informações que permitiram compreender a necessidade de implantar uma melhor política de iniciação esportiva para as pessoas cegas.



Um dos entrevistados teve uma postura heróica ao sugerir:

“Implantaria um projeto nas escolas. Você vê agora em Sydney, temos alguns atletas aí que conseguiram medalhas de ouro, coisa que os atletas olímpicos mesmo normais, que enxergam, não conseguiram. Implantaria um projeto nos outros Estados”.

Outro entrevistado diz:

“Acho que discriminam muito o cego, sei lá. Investia mais porque eles não enxergam, mas não são inválidos ganham competições”.

Os heróis para Brandão (1994) são considerados semideuses, mais próximos dos deuses que os homens, e são considerados indispensáveis entre os mortais e os imortais na procura de solução para grandes problemas.

“Nós ganhamos o Pan-Americano em quadro de medalhas e ninguém falou nisso, apareceu uma notinha no Lance, e nem dez segundos no Globo Esporte”.

O esporte enquanto fenômeno de massa necessita de uma base para o seu sustento. Daí surge a figura do Herói onde as pessoas se identificam com seus feitos. A superação de obstáculos considerados intransponíveis pela comunidade favorece a construção da condição de herói (RUBIO, 2001).

O depoimento de um dos entrevistados reforça a tese da funcionalidade do esporte e a afirmação da entrevistada anteriormente ao dizer que

“com a prática do esporte desenvolvi mais minha mente e aprendi a usar mais minha audição.”

Se utilizar da prática esportiva para obter uma melhora em diversos aspectos corporais fortalece a teoria funcional onde a necessidade desencadeia a atividade necessária para o desenvolvimento.

Aplicada à educação, a teoria funcional consiste em encarar os processos mentais do aluno como funções, ou seja, instrumentos de ação, entrando espontaneamente em jogo quando certas necessidades se apresentam (CLAPARÈDE, 1953).

“fazer com que as pessoas conheçam e elas possam ver que nós somos capazes disso e muito mais; procuraria patrocinadores, procuraria divulgar”.

Analisando os elementos levantados pelas entrevistas, foi possível identificá-los internamente em grupos significativos. São dois os grupos identificados: 1) Capacidade física e 2) Mobilidade.

#### **4.1.2 Capacidade física**

Em relação ao grupo da capacidade física, foi possível destacar algumas falas que evidenciam a necessidade do indivíduo cego possuir condições equivalentes ao indivíduo vidente em suas práticas sociais, entre elas o trabalho, o direito de circulação e o reconhecimento social. Ainda, que perante as leis todos sejamos iguais, podemos observar que todos os homens são diferentes em suas crenças, desejos e habilidades. Na contra-mão a esses instrumentos claros que nos diferenciam, surgem padrões que definem os indivíduos, padrões esses de beleza, estética, valores.

Com isso, em uma sociedade heterogenia, temos encontrado núcleos importantes para a nossa participação social que apresentam-se preparados para trabalhar com a homogeneidade, com o igual, seja esse núcleo o esporte, a igreja, a família ou a escola.

A busca do cego pela igualdade pode ser observada quando, em sua maioria, os entrevistados confirmam que:

“o deficiente que não pratica esporte tem movimentos lentos, quando você pratica esporte você ganha em agilidade, em fortalecimento – eu sou mais ágil, tenho locomoção, orientação boa”.

Comprovando o caráter funcional da prática esportiva. Para Goffman (1988, p.118), "é provável que quanto mais o indivíduo se alie aos normais, mais se considerará em termos não estigmáticos". Percebe-se neles, assim, uma forte intenção de se aproximarem da normalidade, ou seja, de exercerem o papel de cidadãos comuns. Um dos informantes declarou:

“Nossa deficiência é no olho, não é nas pernas”.

Enquanto outro disse:

“Sinto-me uma pessoa normal, capaz de fazer qualquer coisa.”

Neste grupo o discurso pela igualdade passa pela questão de se mostrar capaz. É igual porque é capaz e pede igualdade para mostrar capacidade. Esta condição se torna objeto de mensagem do indivíduo. A capacidade física nesse contexto não passa pela força ou resistência física simplesmente e sim pela possibilidade de ser possível fazer o que o não-cego faz. Os entrevistados sempre reforçam a questão da normalidade através do esporte, o que reforça ainda mais uma idéia de ser igual mesmo que funcionalmente:

"Senti que eu podia tudo, por praticar esporte”

"Sou uma pessoa bem mais independente".

"Eu corro mais rápido, ando mais rápido".

“Me oriento melhor pra todos os lados, direita, esquerda, enfim

O discurso da igualdade acaba por beirar os limites do mito, do imaginário e do heroísmo, quando a prática e as conquistas no esporte sugerem ocupação de espaço de poder e reconhecimento. Para Moscovici (1995, p.185) é na economia liberal de mercado, com sua

ideologia capitalista de concorrência a todo preço, que se situa sem dúvida o mito fundador da sociedade ocidental contemporânea, mito que ressoa evidentemente sobre a prática esportiva com sua competição insuplantável, seus recordes, seus heróis.

A figura do herói emergiu na fala dos entrevistados de maneira natural, mas com muita convicção sobre suas potencialidades:

"Tenho consciência das possibilidades do deficiente visual de poder fazer tudo que outras pessoas fazem".

Outro entrevistado reforça a figura do herói quando diz:

"Espero conseguir títulos que não temos."

A postura heróica de contribuir para uma melhor sociedade é apresentada por outro entrevistado:

"As pessoas que estão lá fora pensam que os cegos não podem fazer nada, mas o cego pode ajudar a sociedade".

Segundo Chevalier e Gheerbrant (1994, p. 489), "a primeira vitória do herói é a que ele conquista sobre si mesmo". E no depoimento de uma entrevistada podemos confirmar isso, quando ela afirma:

"Descobri que podia fazer natação, podia correr, podia jogar, enfim, podia fazer tudo que todo mundo faz normalmente."

#### **4.1.3 A questão da mobilidade: corporal (ou social)?**

Em relação ao aspecto que compõe o grupo dos elementos que se identificam com a questão da mobilidade, a análise do conteúdo aplicada neste estudo buscou a compreensão acerca da funcionalidade no sentido de explicar as atitudes dos indivíduos cegos em relação ao ambiente em que circula. Para Glatt (1995) os problemas psicomotores dos cegos influirão

na relação eu-mundo, na medida que o corpo não consegue captar adequadamente informação do nosso ambiente e operar sobre o mesmo de forma funcional. A pessoa cega tem no movimento corporal o seu principal veículo de descoberta facilitando sua mobilidade. Na verdade o que mais parece a partir das respostas abaixo é que a mobilidade é uma possibilidade de maiores descobertas.

“Quando comecei a praticar esporte comecei a andar sozinho, conhecer, desenvolver, aprendi a me relacionar com os demais”,

“O esporte me trouxe alegrias porque tenho viajado muito.”

Os aspectos que envolvem a mobilidade neste trecho do estudo determinam que não se trata apenas de movimento espacial e possibilidades corporais. O que chama a atenção do olhar do pesquisador é perspectiva das conquistas sociais no campo da interação e do modo de vida diferente. As perguntas “O que significa o esporte para você?” e “Descreva a mudança principal de sua vida após a prática do esporte”, receberam resposta que ilustram bem tal interpretação.

“Através do esporte a gente aprende muito”,

“é ter convívio social”,

“o esporte é minha vida”,

“uma felicidade, uma alegria, é tudo”,

“uma forma de fazer amigos”.

Há, entretanto, momentos em que os sujeitos estabelecem relações significativas nos dois campos, corporal e social, levando em consideração a heterogeneidade do grupo nos aspectos sociais e culturais.

“o esporte melhorou o posicionamento do meu físico e também o relacionamento interpessoal com as pessoas que ao me verem com a bengala procuram me ajudar”.

“continuar tendo a mesma agilidade, locomoção e orientação em termos de espaço que tenho” e

“conseguir um bom condicionamento físico, fazer muitas amizades e ganhar campeonatos”.

De acordo com Bourdieu (1992, p. 24), "todos os fenômenos sociais são, em algum grau, obra de vontade coletiva e, entre diferentes opções possíveis". A representação do esporte como um espaço social onde as pessoas se conhecem e confraternizam passa a ser também, no meu modo de compreensão, um espaço de lazer como representação de convivência. Ainda Bourdieu (p. 113), "o que está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo social através destes princípios, ou seja, fazer da realidade a unidade e a identidade do grupo".

#### **4.2 A Associação de Idéias**

Consiste em um recurso que utilizamos palavras indutoras ao estudo das Representações Sociais, permitindo que os atores expressem através de sua espontaneidade suas idéias imediatas relacionadas à referida palavra.

Havendo uma dificuldade ou demora na resposta imediatamente passamos a próxima pergunta. Atuando dessa forma estamos favorecendo o aparecimento (surgimento) de vínculos relacionados à emoção evitando ocultamento de importantes produções das Representações Sociais facilitando a interpretação dos discursos dos cegos praticantes de esportes.

As entrevistas com os atores em sua quarta parte constitui-se de associações verbais realizadas livremente permitindo um acesso ao núcleo das Representações Sociais através de cinco estímulos selecionados: 1. Esporte; 2. Vitória; 3. Medalha; 4. Derrota; 5. Campeão. As

referidas palavras são pertinentes ao universo semântico do esporte performance e surgiram das entrevistas iniciais ou seja foram construídas através do universo dos atores sociais, garantindo uma fidelidade das induções e associações.

Levei em consideração as cognições que foram prontamente lembradas, adotando-se o critério de natureza coletiva, representado pela frequência com que os atores a indicaram. Optei também pelo critério de natureza individual. Foram adotadas, neste estudo, duas categorias semânticas que atendem a esse duplo critério: a mais lembrada e prontamente lembrada.

O exame qualitativo de semelhança entre as idéias permitiu pontuar as relações entre os elementos que explicitam os sentidos apontados pelos atores.

Num primeiro momento foram levantadas as categorias semânticas que receberam associações comuns a um grupo semântico indutor praticantes de esportes, agrupando-se as palavras Conquista; Positividade/Favorabilidade, Aprendizado/Formação, Gratificação/Consagração do esforço, prazer, aspiração, objetivos e seriedade percebe-se que elas se organizam articulando os termos indutores, bem como as categorias com Associações não comuns. O que chama a atenção é o destaque acentuado pela intensidade de escolha do sentido “Conquista” que foi observado em vários depoimentos como: “Aprimorar cada vez mais e ser bicampeão, tricampeão e etc” ou “evoluir pra ficar melhor, quem sabe chegar a uma olimpíada”. Outro entrevistado declara: “Competir muitos anos, melhorar meu desempenho e ganhar muitas medalhas”.

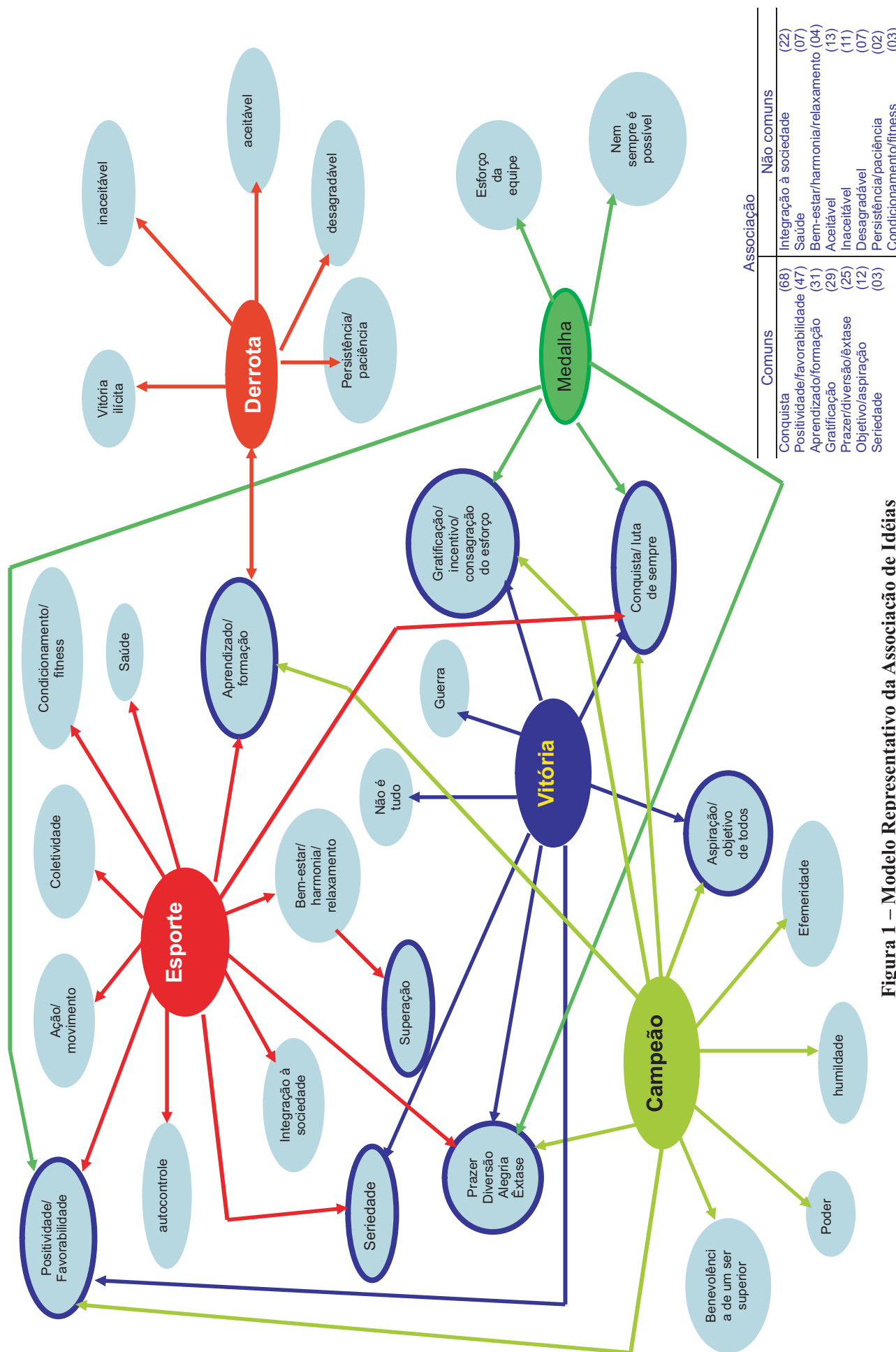


Figura 1 – Modelo Representativo da Associação de Ideias



Os sentidos seguem aqui apresentados em ordem de frequência. A partir dessa ordenação, passamos a construir uma constelação de sentidos elaborada pelos praticantes.

**Tabela 4: Ordenação dos Elementos da Associação de Idéias**

ASSOCIAÇÕES			
COMUNS		NÃO COMUNS	
Conquista	68	Integração à Sociedade	22
Positividade/ Favorabilidade	47	Saúde	07
Aprendizado/Formação	31	Bem-estar/Harmonia/Relaxamento	04
Gratificação	29	Aceitável	13
Prazer/Diversão/Êxtase	25	Inaceitável	11
Objetivo/Aspiração	12	Desagradável	07
Seriedade	03	Persistência/Paciência	02
		Condicionamento/Fitness	03

Nas associações comuns percebeu-se um forte grupamento em torno do sentido de conquista. Entendemos que a força do sentido de conquista está relacionado aos mitos que são representados no esporte de forma heróica, pois os feitos destes atletas cegos, conquistas e quebra de recordes são considerados por grande parte da sociedade, imprensa e por eles próprios como realizações sobre-humanos.

Nesta perspectiva, Rubio (2001, p.99) vê o herói enquanto figura mítica representando o mortal, que ao transcender essa condição aproxima-se dos Deuses em razão do grande feito, conquistando medalhas, mas também vencendo suas limitações. Os sentidos de conquista nos remete a uma visão simplificada de submeter por força de armas, subjugar a vitória e vencer. Estas armas são a vitória sobre si mesmo servindo de mola propulsora do herói nesta luta contra os diversos preconceitos em relação a sua prática esportiva, como se os mesmos não tivessem direito a esta atividade.

No processo de associação de idéias o engajamento dos sujeitos em busca dos seus ideais independente dos motivos tais como, Lazer, Trabalho ou Esporte, é alcançar a vitória,

conquistando com isso a si mesmo (pela superação daquilo que é aceito e do que é inaceitável – derrota) e o direito ao podium – ser campeão.

“receber a benevolência de um ser superior e só recebe quem tem merecimento”.

Fortalecendo a opinião de Campbel (1990) que os heróis contemporâneos não estão preocupados com a salvação do mundo e sim com a sua própria sobrevivência, contrapondo-se dessa forma ao mito de Prometeu, que enganou seu primo Zeus por duas vezes inclusive roubando-lhes uma centelha do fogo celeste e trouxe à terra. A esse respeito a maioria dos entrevistados enfatizam que ser campeão é:

“possuir o poder, a superioridade sobre os concorrentes e garantir a invencibilidade”.

Para Kothe (1987) o herói épico é o sonho do homem de fazer sua própria história e o herói trágico é a verdade do destino humano. Assim, quando este desportista participa da competição, ele se sente sujeito de sua história, ele se permite ir ao encontro de sua natureza. Quando ele retorna ao cotidiano, encara a verdade de seu destino: a tragédia de ser social. Mas essa é a sua inexorável condição humana.

Dada à ambigüidade humana, o praticamente transita o tempo todo com inversões interior, exterior, assim como transita o tempo todo com a vitória e a derrota. Uma grande parte dos entrevistados vê a derrota como “a pior coisa”, “um verdadeiro fracasso” ou “inaceitável”, “desagradável”, “superação do inaceitável” e “uma luta”. Contrapondo com o discurso que o esporte é vida, sem o esporte eles não viveriam, através do esporte eu me realizo, fico feliz em poder participar, apresento algumas contradições.

**Tabela 5: Contradições Encontradas na Associação de Idéias**

<b>ESPORTE</b>	<b>DERROTA</b>
É vida	Pior coisa
Prazer, diversão	Um verdadeiro fracasso
Aprendizado	Inaceitável
Superação	Desagradável
Positividade	Superação do inaceitável
Bem – estar / Harmonia	Uma luta

Na verdade os depoimentos relativos à negatividade diante da derrota nos remete ao pensamento que essas pessoas vê no esporte uma forma de vitória. Na busca da vitória pelo esporte um grande número de entrevistados vê a derrota como Por outro lado o esporte carrega uma intensidade na integração à sociedade, preenchendo uma lacuna social na vida de inúmeras pessoas na qualidade de espectador ou de praticante. Um entrevistado esclarece: “o esporte é mais um meio do deficiente visual poder ter contato com o outro”.

Esta configuração social do esporte contribuiu para o aumento significativo do esporte e Elias, (1992, p. 323) nos aponta três aspectos principais: 1) O desenvolvimento do esporte como um dos principais meios de criação de excitação agradável; 2) A transformação do esporte, num dos principais meios de identificação coletiva; e, 3) O esporte como uma fonte decisiva de sentido na vida de muitas pessoas.

Para Moscovici (1994) quando não se conseguem explicações científicas para o inusitado, criam-se Representações domesticando o estranho, isto é, estabelecemos uma mediação entre o conhecido e o desconhecido, buscando-se o limiar que separa os dois mundos: o mundo concreto, explicável, e o mundo dos mistérios, enigmático, decifrável.

Os sentidos de Conquista que esses atores apresentaram remetem aos devaneios terrestres de superação do esmagamento, às características do mundo profano no qual a existência do homem supera, vence, subjuga, domina, aniquila, destrói, livra-se de:. Constitui uma profunda dimensão ligada a esse movimento exterior, interior, que aparece, desaparece, a

um tempo histórico, que prevê, calcula, extingue, onde nenhuma presença do divino pode ser inserida. (COSTA, 2000).

Diretamente ligada ao sentido de conquista está a medalha que representa para a maioria dos entrevistados o resultado do esforço, da dignidade e uma verdadeira honra pessoal que traduz o trabalho que esse atleta teve para conseguir essa honraria. Ao final das grandes competições regionais ou internacionais a medalha segundo Rubio (2001) revela as discrepâncias que diferenciam as nações, do ponto de vista econômico, político-ideológico e sócio cultural. A medalha é um símbolo e um testemunho da vitória do herói, que tende a ser superada, para que um outro herói surja e goze dos privilégios reservados aos vencedores. Mas a medalha ficará em seu poder sendo reverenciada e admirada pelos admiradores, amigos e parentes do herói, mesmo depois de ser superado.

Desse modo, no esporte se existe o herói, o vencedor, o glorioso, existe o perdedor e segundo Costa (2000) não pode haver a idéia de um herói vencedor de uma competição sem silenciar a idéia de um herói trágico que foi derrotado para que emergisse a glória, a vitória do outro.

Sobre a derrota alguns entrevistados, na sua maioria, nos dizem que é a superação do inaceitável, uma coisa desagradável enquanto outros entrevistados vê na derrota uma forma de aprendizagem, um ensinamento, ou uma coisa aceitável.

#### **4.3 Em Busca da Hierarquização: A Síntese dos Conteúdos**

Após uma etapa de verificação dos conteúdos e busca dos elementos de representação, foi possível revelar seis conjuntos de elementos agrupados por afinidade de sentido. Tais elementos sofrerão no próximo capítulo, um processo de hierarquização já apontado no capítulo de metodologia. Os conjuntos foram nominados como categorias abaixo relacionados

**SAÚDE:**

- “Manter o corpo em boa forma”
- “Oferecer melhores condições de saúde”
- “Melhora o condicionamento físico”
- “Proporciona bem estar físico”
- “Me proporciona maior disposição física”

**PEDAGÓGICO:**

- “Forma especial de educar”
- “Ensina obediência”
- “Ensina gentileza”
- “Ensina a respeitar os outros”

**PERFORMANCE:**

- “Uma oportunidade de competir”
- “Desenvolvimento físico”
- “Desenvolve os músculos”

**RELAÇÕES SOCIAIS:**

- “Ajuda a romper meu isolamento”
- “É uma forma de aprender a conviver com outras pessoas”
- “É uma forma de conseguir reconhecimento social”
- “Manter contato com outras pessoas”
- “Torna meu dia a dia mais alegre”

**OPÇÃO CULTURAL:**

- “É uma diversão”
- “Possibilita o acesso ao turismo”
- “uma prática de lazer”

**FUNCIONAL / UTILITÁRIO:**

“me torna mais produtivo”

“me proporciona maior disposição física”

“é uma opção de atividade”

“ajuda ao deficiente mostrar que é capaz”

“melhora a agilidade e a locomoção”

“desenvolve a postura corporal”

“me torna mais responsável”

“um meio de sobrevivência”

“me torna uma pessoa séria”

“me mantém afastado das drogas”

“proporciona sensação de liberdade”

“ajuda a perder a timidez”

Podemos considerar no levantamento dos elementos, seu agrupamento por semelhança e pela ancoragem do discurso, como uma primeira etapa na análise dos dados, para chegarmos a uma posterior verificação do Núcleo Central da Representação Social, objetivo maior do presente trabalho.

Os elementos encontrados no colóquio dos entrevistados acompanham pensamentos do senso comum sobre os temas que envolvem a Educação Física, o Esporte, o Lazer, as Pessoas Portadoras de Deficiência e os benefícios destas para si e a sociedade.

Como é comum vermos entre os profissionais da área, constatamos nos discursos de nossos entrevistados, atribuições de importância diferentes à mesma prática, o que nos leva a afirmar que as discussões que são travadas dentro da Educação Física, ultrapassam os muros e ganham "corpo" também em nossos alunos e na sociedade. Ou seja, o fato de não existir

entre os profissionais da área um consenso sobre os benefícios da Educação Física e do Esporte para a sociedade, faz surgir diferentes respostas a essa pergunta.

No conhecimento que circula pelo senso comum a prática de atividades físicas, esportivas e a própria Educação Física está vinculada a promoção da saúde, discurso que serviu como suporte para excluí-los em outros momentos. Porém, sabemos que esse é um conhecimento diferente do vinculado como conhecimento científico, de que essas não são em sua totalidade saudáveis, e que mesmo que sejam em alguns casos, sozinhas não garantem saúde.

Em relação aos dois grupos formados na primeira fase de entrevistas, as ações dos sujeitos provocaram novos agrupamentos, agora seis, mais específicos, que foram reorganizados e sistematizados para nova abordagem, desta vez em forma de questionários que oferecerá novos agrupamentos definitivos para o presente trabalho.

#### **4.4 O Processo de Hierarquização**

Após a apropriação dos elementos eleitos nas fases de entrevistas e de associação de idéias, foi elaborado e aplicado um questionário que apresentou um quadro bem distribuído de elementos aceitos e rejeitados pelo grupo, onde apenas um dos elementos foi ignorado por todos os colaboradores. A colocação dos elementos e seus resultados possibilitaram uma análise demorada, com divisão em sub-quadros, através dos quais foram analisados os elementos internos e externos do Núcleo de representação, bem como os elementos que tencionam a estabilidade central e surgimentos de sub-núcleos significativos para a manifestação da representação social do objeto em questão, a partir dos quais foi identificada a parte estruturante da representação.

**QUADRO 2: Panorama Geral dos Elementos de Representação**

<b>Escolhas</b> ⇒	<b>+2</b>	<b>+1</b>	<b>- 2</b>	<b>-1</b>	<b>ST+</b>	<b>ST-</b>	<b>T</b>
<b>Elementos</b> ↓							
Ajuda a romper meu isolamento	15	19	0	4	+49	-04	+45
Me proporciona maior disposição física	19	4	1	2	+42	-04	+38
Desenvolvimento físico	11	4	2	1	+28	-05	+23
Possibilita o acesso ao turismo	4	10	12	8	+18	-32	-14
É uma diversão	8	10	8	0	+26	-16	+10
É uma forma de aprender a conviver com outras pessoas	11	16	11	0	+38	-22	+16
Me torna mais responsável	7	4	8	5	+18	-21	-03
Um meio de sobrevivência	1	2	23	0	+04	-46	-42
Me torna uma pessoa séria	0	4	7	16	+04	-30	-26
Me torna mais produtivo	0	4	9	8	+04	-26	-22
Uma prática de lazer	0	4	14	8	+04	-36	-32
É uma forma de conseguir reconhecimento social	12	0	4	4	+24	-12	+12
É uma opção de atividade	0	11	3	12	+11	-18	-07
Manter o corpo em boa forma	11	0	3	4	+22	-10	+12
Desenvolve os músculos	0	2	13	7	+02	-33	-31
Me mantém afastado das drogas	0	11	12	5	+11	-29	-18
Manter contato com outras pessoas	4	10	7	5	+18	-19	-01
Ajuda ao deficiente mostrar que é capaz	16	12	0	0	+44		+44
Melhora a agilidade e a locomoção	18	13	0	2	+49	-02	+47
Desenvolve a postura corporal	0	16	2	5	+16	-09	+07
Torna meu dia a dia mais alegre	5	4	0	10	+14	-10	+04
Proporciona sensação de liberdade	5	4	0	13	+14	-13	+01
Ajuda a perder a timidez	4	4	1	3	+12	-04	+08
Oferecer melhores condições de saúde	4	1	2	14	+09	-18	-09
Proporciona bem estar físico	4	0	5	1	+08	-11	-03
Melhora o condicionamento físico	4	0	5	1	+08	-11	-03
Forma especial de educar	0	0	0	0	0	0	00
Uma oportunidade de competir	9	1	4	11	+19	-19	00
Ensina a respeitar os outros	0	0	1	16	0	-18	-18
Ensina obediência	0	0	9	4	0	-22	-22
Ensina gentileza	0	0	6	4	0	-16	-16



**QUADRO 3: Elementos Internos do Núcleo**

Escolhas ⇒	+2	+1	- 2	-1	ST+	ST-	T	Grupo
Elementos ↓								
Ajuda a romper meu isolamento	15	19		4	+49	-04	+45	A
Me proporciona maior disposição física	19	4	1	2	+42	-04	+38	A
Desenvolvimento físico	11	4	2	1	+28	-05	+23	B
É uma diversão	8	10	8	0	+26	-16	+10	C
É uma forma de aprender a conviver com outras pessoas	11	16	11	0	+38	-22	+16	B
É uma forma de conseguir reconhecimento social	12	0	4	4	+24	-12	+12	B
Manter o corpo em boa forma	11	0	3	4	+22	-10	+12	B
Ajuda ao deficiente mostrar que é capaz	16	12	0	0	+44	00	+44	A
Melhora a agilidade e a locomoção	18	13	0	2	+49	-02	+47	A
Desenvolve a postura corporal	0	16	2	5	+16	-09	+07	C
Torna meu dia a dia mais alegre	5	4	0	10	+14	-10	+04	C
Ajuda a perder a timidez	4	4	1	3	+12	-04	+08	C

O quadro acima apresenta os elementos de representação escolhidos pelo grupo como elementos que possuem afinidade com aquilo que representa para o grupo o esporte praticados por seus membros. Como já foi explicitado no capítulo de metodologia, as escolhas dos elementos seguem um rito de prioridade para o sujeito que escolhe. Portanto, não se trata, na presente análise de fazer um tratamento estatístico dos números que aparecem nos quadro que serão apresentados nesta parte do trabalho. Trata-se de uma qualificação das escolhas em busca de um significado que depende muito da totalidade das posições dos elementos de representação dentro do núcleo que está sendo construído. Nesse sentido, o olhar para os números do quadro é uma focalização ampla difusa, os números possuem qualidade a partir de suas posições e do tempo em que foram colocados, nunca são absolutos ou determinantes.

Um olhar geral sobre os elementos destacados pelos números possibilita a evidência de alguns grupos de elementos significativos na identificação da representação social dos sujeitos sobre o esporte. Um primeiro grupo, identificado no quadro com a letra A, se destaca

por números totalizantes que os diferenciam dos demais. No entanto não são apenas os números totais que lhes dão destaque. Analisando todas as posições das escolhas dos sujeitos, é possível perceber uma diferenciação estrutural que os coloca como elementos estruturantes e significantes do Núcleo central das representações sociais dos sujeitos cegos que praticam esportes. A primeira evidência são os números do total relativo. Tal evidência mostra uma diferença significativa entre os quatro elementos identificados com a letra A: 47, 45, 44 e 38, em relação ao restante do quadro que apresenta o total de 23 como o mais próximo. A segunda evidência surge do olhar para o interior do quadro nos momentos em que o sujeito faz sua primeira escolha de aceitação de um elemento e suas sucessivas escolhas de aceitação ou negação. Do ponto de vista metodológico, tais escolhas recebem pesos diferentes em relação aos momentos subsequentes de aceitação e negação. Portanto olhar para primeira escolha é um procedimento fundamental para diferenciarmos os grupos dentro do quadro. Nesse sentido, a segunda evidência mostra a proximidade dos elementos da letra A e seu afastamento dos demais apresentando 19, 18, 16 e 15 escolhas em relação à máxima de 11 escolhas dos demais elementos. Além disso, três dos quatro elementos deste grupo estão entre aqueles que receberam o maior número de apontamentos no segundo momento de aceitação.

No campo da negação dos elementos, aqueles que são identificados com a letra A, possuem os menores números de apontamentos, sendo que três deles deixam de ser apontados no primeiro momento de negação e um deles não foi apontado negativamente em nenhum momento da escolha. Apontar um ou outro elemento como mais ou menos importante na construção do núcleo exige outros olhares para os números apresentados. Por exemplo, o elemento: Ajuda o deficiente mostrar que é capaz, apresenta um número total de 44, no entanto, não apresenta nenhum apontamento negativo. Se possível poder-se-ia apontar números que sequer estão no quadro, como por exemplo, a quantidade de vezes em que o

elemento foi mencionado positivamente. O elemento: Ajuda a romper meu isolamento com 45 pontos foi mencionado positivamente 38 vezes enquanto o elemento: Melhora minha agilidade e locomoção com 47 pontos é mencionado positivamente 33 vezes. Portanto, a questão mais importante neste momento do trabalho é perceber que existe um grupo de elementos estruturantes do núcleo central que possuem ligações que expressam prioridades dos sujeitos que compõem o corpus do trabalho.

Um segundo grupo, identificados no quadro pela letra B, se caracteriza por uma quantidade considerável de aceitação, entre 22 a 38 apontamentos positivos, tendo entretanto, um razoável quadro de negação, entre 10 a 22 pontos negativos. Um dos elementos, que considera que prática esportiva É uma forma de aprender a conviver com outras pessoas, obteve 11 apontamentos para aceitação e 11 para negação no momento de primeira escolha. As outras escolhas permaneceram no campo da aceitação. Tal situação impede a desconsideração dos elementos da letra B como parte importante na construção do núcleo central. O grupo fica bem dividido entre a questão de conquistas corporais e sociais como é o caso da convivência coletiva a exemplo da expressão “é uma forma de aprender a conviver com outras pessoas” que não está entre os elementos mais centrais, mas apresenta uma boa aceitação nas escolhas positivas se afastando do núcleo por tencionamento quando recebe apontamentos negativos na primeira escolha.

Esta situação provoca uma discussão, que de acordo com a teoria das representações sociais, há elementos que compõem o núcleo central e há outros que provocam sua modificação ou sua permanência. A formação do núcleo central é “gelatinosa”, seus componentes não são irremovíveis, embora duros e resistentes à mudanças de posições. A teoria das representações prevê dentro do núcleo uma camada de elementos que protegem os elementos centrais no sentido de preservar a representação social expressada pelo grupo social

que a constrói. Portanto é preciso considerar o grupo B como um grupo que poderá construir ou desconstruir a estrutura do núcleo apresentado a priori com os elementos do grupo A.

De acordo com Medina (1994) no século XX, passa a ter valor para a sociedade o corpo saudável que produz e consome, o corpo passa a ser passível de ser construído e reconstruído a fim de tornar-se utilizável pelo sistema de produção, organização e comercialização do trabalho. Esse sistema exclui de suas relações o corpo deficiente, que cheio de estigmas preconceitos e estereótipos se vêem à margem do convívio e das relações sociais.

O processo de estigma segue uma lógica bilateral, por um lado vemos uma depreciação construída nas relações sociais, fazendo com que o olhar sobre o sujeito estigmatizado seja preconceituoso “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção a outros atributos seus”, com base nisto reduzimos suas possibilidades de desenvolvimento e de chances de vida (GOFFMAN, 1974 p. 15).

Num outro prisma encontra-se o sujeito estigmatizado, que discriminado e marginalizado, sob a ótica do imaginário social de impotência, incapacidade constrói uma identidade com marcas de auto-depreciação e um auto-conceito muito baixo. A interiorização desses símbolos sociais faz com que comecemos a nos predicarmos de olhares e atributos que outros nos atribuem, ou seja, o sujeito passa a se olhar a partir do foco dos significados pejorativos a ele atribuído no convívio social, incorporando ao seu corpo e sua subjetividade os elementos pregados pelo discurso hegemônico dominante.

Há ainda um terceiro grupo que é composto de elementos que flutuam nessa proximidade com a parte interna do núcleo mas que não demandam uma estruturação em termos de representação. São elementos que se movimentam e que numa abordagem mais

detalhada em que pese a questão de sexo, idade, diferenças sociais e culturais, é bem provável que modifiquem toda a estrutura que possamos vislumbrar nesse trabalho.

#### QUADRO 4: Elementos Externos ao Núcleo

Escolhas ⇒	+2	+1	- 2	-1	ST+	ST-	T	Grupo
Elementos ↓								
Possibilita o acesso ao turismo	4	10	12	8	+18	-32	-14	F
Me torna mais responsável	7	4	8	5	+18	-21	-03	F
Um meio de sobrevivência	1	2	23	0	+04	-46	-42	D
Me torna uma pessoa séria	0	4	7	16	+04	-30	-26	D
Me torna mais produtivo	0	4	9	8	+04	-26	-22	D
Uma prática de lazer	0	4	14	8	+04	-36	-32	D
É uma opção de atividade	0	11	3	12	+11	-18	-07	F
Desenvolve os músculos	0	2	13	7	+02	-33	-31	D
Me mantém afastado das drogas	0	11	12	5	+11	-29	-18	F
Oferecer melhores condições de saúde	4	1	2	14	+09	-18	-09	F
Proporciona bem estar físico	4	0	5	1	+08	-11	-03	F
Melhora o condicionamento físico	4	0	5	1	+08	-11	-03	F
Ensina a respeitar os outros	0	0	1	16	0	-18	-18	E
Ensina obediência	0	0	9	4	0	-22	-22	E
Ensina gentileza	0	0	6	4	0	-16	-16	E

No mesmo ritmo de análise do quadro que apresenta os elementos internos do núcleo, analiso os elementos que formam localizados no campo externo do núcleo, sugerindo uma rejeição do grupo em relação à sua prática esportiva que, teoricamente, significa falta de afinidade com as concepções coletivas entre os sujeitos da pesquisa. É o que poderíamos chamar de núcleo negativo se fosse possível considerar que um núcleo central de representação social é uma estrutura rígida e irremovível de seu *status quo*. Nesse sentido, a análise foi feita considerando que na aplicação da técnica que gerou os dados do presente quadro de dados nos permite inferir que todos os elementos, apesar de ocuparem espaços fora

do núcleo, possuem significados fundamentais no processo de hierarquização do núcleo central e na definição da representação social do grupo.

Nesse espaço externo do núcleo, podemos verificar três grupos que merecem uma atenção cuidadosa. O primeiro, identificado com a letra D, possui aqueles elementos que tiveram uma razoável margem de rejeição e poucos apontamentos afirmativos. Dos cinco elementos selecionados quatro deles não recebeu nenhum apontamento positivo no primeiro momento, quando a escolha tem peso dobrado. O quinto recebeu apenas uma indicação. De resto, o que se tem de aceitação para se aproximarem do núcleo central foram indicação em segundo momento. O segundo grupo, identificado pela letra E, é composto por três elementos que receberam apenas indicações negativas e em quantidade razoável. Finalmente, o terceiro grupo, identificado com a letra F, é formado por elementos que flutuantes que se movimentam na direção interna e externa do núcleo. Nesse caso, nossa visão da realidade e proximidade do objeto em estudo é que dá o tom da análise que se segue.

Os elementos do grupo identificado pela letra D apresentam um quadro muito conflituoso para alguns discursos que se vê na mídia esportiva e nos programas sociais governamentais e não governamentais. O grupo rejeita a idéia de que a prática esportiva seja uma redenção em relação às grandes mazelas sociais que predominam no seio das populações menos favorecidas economicamente. Quando instituições sociais apontam para a prática esportiva e ou artística como instrumentos atenuantes da pobreza e da miséria, não raro colocam no bojo os portadores de deficiências físicas. No entanto, a expressão que sugere que o deficiente necessita de praticar esporte para sobreviver, o que pressupõe sair da miséria, é significativamente afastada do núcleo central de representação. Outros elementos acompanham essa representação deixando claro que o grupo não buscou o esporte como forma de amenizar a falta de lazer, a falta de seriedade, a improdutividade e problemas estéticos-corporais. Tal evidência se confirma tanto no grupo D que está localizado no quadro

de elementos externos quanto no quadro de elementos interno identificados localizados no grupo C.

#### GRUPO E

Novamente entra a questão da negativa de aceitar a prática como ato educacional do ponto de vista moral, pessoal, de hábitos. Coisas que acreditam que já possuem independente do esporte. O grupo pretende que o sucesso no esporte mostrará isso ao restante da sociedade.

#### GRUPO F

Será essa a realidade? Como é a motivação para as viagens? A condição de cegos não os deixa mais relaxados em relação às responsabilidades com o coletivo? Como é isso na equipe? Qual é a relação disso com a questão da dependência ao outro nos espaços urbanos, em casa e meio esportivo, por exemplo? E as drogas? Os cegos se sentem acima dessa ameaça? O discurso para os videntes nesta questão não os afeta? O fato de ser cego e marginalizado não os leva a usar drogas como refúgio? Como é isso no meio deles?

O grupo nega o esporte como fator de promoção da saúde. O esporte não garante o tratamento de doenças, a euforia de sobrevalorização e recomendação do esporte como meio de garantir a saúde e combater a doença deve ser reduzida (BENTO, 1999).

O discurso da promoção da saúde é para o cidadão comum que não recorre ao esporte como forma de chamar a atenção para a capacidade individual. no fundo, o cego sabe que a cegueira é um problema biológico e o restante da sociedade vê como uma doença social que significa incapacidade e dependência cotidiana. se o esporte não pode eliminar um problema biológico, em tese, pode significar um atenuante para a aparência social

**QUADRO 5: Elementos que Provocam o Núcleo**

Forma especial de educar	0	0	0	0	0	0	00
Manter contato com outras pessoas	4	10	7	5	+18	-19	-01
Uma oportunidade de competir	9	1	4	11	+19	-19	00
Proporciona sensação de liberdade	5	4	0	13	+14	-13	+01

O elemento uma “forma especial de educar” não foi lembrado pelo grupo nem do ponto de vista positivo nem do ponto de vista negativo, implicando com isso na falta de perspectiva do grupo em relação ao esporte como fator de educação. Mais uma vez é destacada a falta de interesse do grupo em relação as coisas feitas como benéficas ao cidadão comum.

Por outro lado esta posição do grupo provoca uma reflexão em relação ao que preconiza o ensino da educação especial ou adaptada nos cursos superiores. Com relação a esta postura recorro a Moscovici (1995) que reforça a opinião do grupo ao afirmar que o esporte se automizou e se separou dos valores fundamentais de beleza, de realização pessoal, de liberdade, de verdade, de cooperação, em proveito de uma “busca encarniçada da performance” (p. 185) e de eficácia, que é a negação dos valores humanos fundamentais.

Nesta perspectiva Tubino (1992) entende que o principal equívoco histórico do entendimento do esporte como fator de educação é a sua percepção como um ramo do esporte de rendimento que traz todas as suas características, inclusive com seus vícios, deformando qualquer conceito de educação.

O elemento “uma oportunidade de competir” apresenta uma diferença do elemento anterior por parte do grupo. Provocando uma polêmica no grupo em relação à prática esportiva na perspectiva da competição, com isso fortalecendo e mantendo a coerência do elemento anterior além de subsidiar ainda mais a opinião de Moscovici.

A situação desse elemento por parte do grupo traz uma discussão pertinente sobre participar ou não de competição. Uma parte do grupo aponta que competir é uma forma de demonstrar capacidade, como afirma um dos entrevistados: “sou cego, mas já representei o Brasil”. Para outro grupo o que importa na realidade é a prática esportiva independente da competição. Este posicionamento do grupo provoca uma ampla discussão em relação à postura dos professores que alimentam a idéia da competição a qualquer custo. Vale também salientar que o apelo da mídia é muito forte em relação à prática dos deficientes visuais nas competições, onde são tratados como verdadeiros heróis.



#### 4.5 A Formação do Núcleo Central de Representação

Da mesma forma que as fases anteriores produziram seus grupos de afinidades, o processo de hierarquização dos elementos também produziu seus agrupamentos que definem, juntamente com a análise dos grupos anteriores, o mapeamento das representações de esporte praticado por cegos.

Numa análise onde o elemento somente fez sentido sob o olhar sobre um grupo composto de elementos afins ou assemelhados, foi possível revelar quatro grupos nucleares de representação. Apesar dos quadros apresentados na análise dos elementos internos e externos do núcleo e ainda os elementos provocadores proporcionarem sete grupos, no final, o que realmente tornou significativo para a composição do núcleo foi a produção, sem descartar qualquer elemento, de quatro grupos que foram denominados de: a) grupo hegemônico; grupo de sustentação; grupo flutuante e grupo de conflito.

O grupo hegemônico é a composição central da representação social dos sujeitos ao qual foi denominado como categoria da MOVIMENTAÇÃO SÓCIO-CORPORAL DE OCUPAÇÃO FUNCIONAL. Tal categoria se caracteriza por conquistas estéticas e cinestésicas que significam ampliação de possibilidades de reconhecimento e aceitação social aproximando os sujeitos deficientes da esfera do cidadão comum, independente das questões que levam à autonomia ou ao processo de exploração do corpo.

Os elementos que compõe o grupo hegemônico alternam valores entre as possibilidades do corpo em movimento e a busca de estratégias de afirmação de existência social.

O grupo de sustentação é representado pelos elementos que possuem afinidade e semelhanças de sentidos com o grupo hegemônicos e cumprem o papel de alternância em caso de movimentação dos elementos que possa ameaçar a centralidade do núcleo. Esta

composição possui um caráter de concorrer com os elementos centrais porém, sem combatê-los. Portanto, desempenham o papel de sustentar a categoria da Movimentação Sócio-corporal de ocupação funcional. A diferença neste é a presença de uma divisão explícita entre os elementos que apontam para uma necessidade direta da preparação do corpo para a inserção social e o discurso também direto da necessidade de tal inserção. Ver os elementos das letras B e C do quadro dos elementos internos do núcleo e os elementos da letra F do quadro de elementos externos do núcleo.

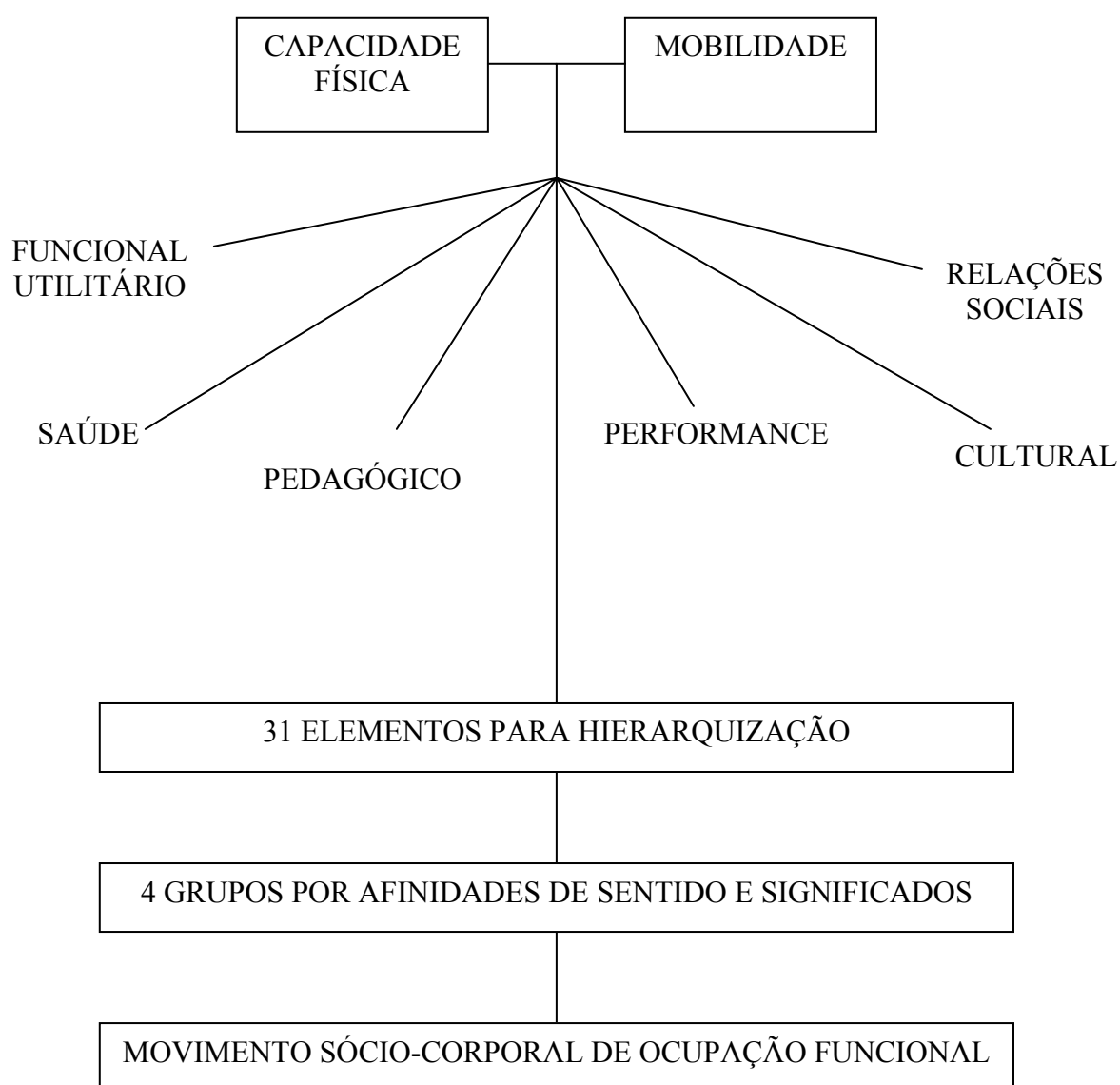
O Grupo flutuante são os elementos que ocupam um espaço gelatinoso, todos no quadro de elementos externos e com uma grande predominância de negação às questões morais e de formação de caráter. Fica evidente que o que se alinhava na prática esportiva é uma mensagem para o restante da sociedade que o sujeito deficiente possui uma formação cidadã comum e o restante da sociedade não percebe. Desta forma o esporte seria o carreador da mensagem a partir do que o grupo hegemônico afirma como representação.

O grupo de conflito chama a atenção por seus próprios elementos. Como já foi comentado no presente trabalho, um dos elementos, não recebeu nenhum apontamento positivo ou negativo. Outros três elementos apresentaram um equilíbrio no processo de escolhas. No entanto todos eles colocam em xeque as questões do esporte competitivo. Sobre a questão da educação, os sujeitos dissolveram o conjunto de elementos denominados pedagógico, construído na fase de entrevista e associação de idéias sugerindo uma reflexão sobre o discurso da educação especial ou adaptada. Sobre o aspecto competitivo do esporte o conflito fica por conta da possível existência do sentimento de solidão, a redução dos momentos de lazer e da aceitação do esporte competitivo em si. O grupo do conflito, tal como os outros grupos que antecedem, não ameaça de forma contundente a centralidade do núcleo de representação. Contudo, ele questiona o instrumento e suas estratégias utilizadas. No mínimo, o esporte competitivo divide o grupo de praticantes deficientes no que se refere à sua

principal representação: a aceitação e o reconhecimento social por meio da movimentação sócio-corporal de ocupação funcional.

Concluindo a construção do núcleo central, apresento a seguinte organização que deverá sofrer uma análise frente às teorias relativas à mobilidade, à funcionalidade e à ocupação de espaços de autores que constam de nossa revisão de literatura e pressupostos teóricos.

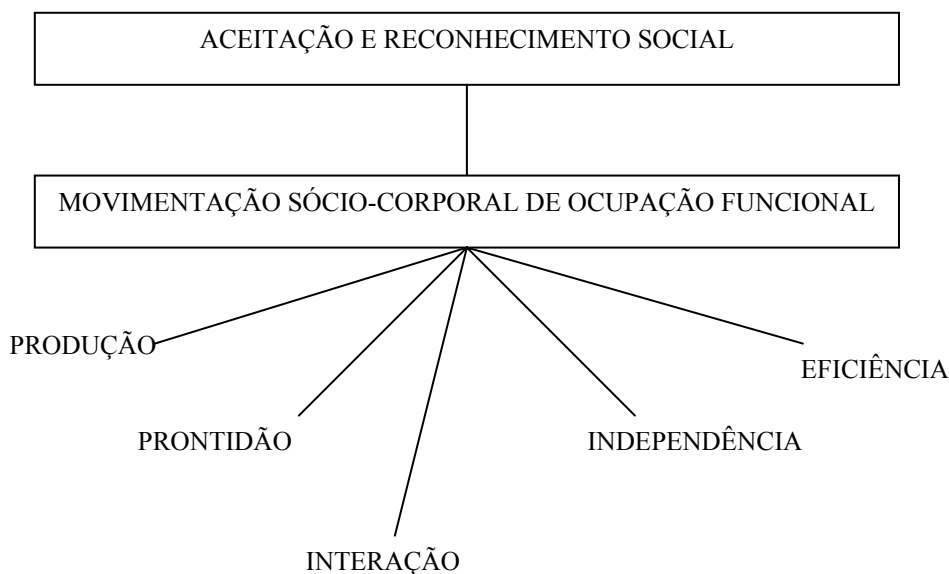
FIGURA 2: Estrutura do Núcleo Central de Representação Social de Esporte de Pessoas Portadoras de Deficiência Visual Congênita



## CAPÍTULO V

### A TESE DO MOVIMENTO SÓCIO-CORPORAL DE OCUPAÇÃO FUNCIONAL

FIGURA 3: Teoria da Movimentação Sócio-Corporal de Ocupação Funcional



#### 5.1 As Questões da Educação Funcional

A educação igualitária e universal, tem como contraponto a educação funcional que atua na perspectiva de preparar as pessoas para desempenhar funções sociais específicas e tem no ensino profissionalizante a sua grande referência.

Segundo Claparède (1954) a educação funcional é a que toma a necessidade do indivíduo como alavanca da atividade que nela se deseja despertar, é aquela que reúne atividades no sentido de interesse, desejo, atenção espontânea, exteriorização, movimento, invenção, trabalho.

A educação funcional para Duarte (1986) é a educação que se processa em função dos interesses do indivíduo e implica uma atividade que corresponde a uma necessidade, despertada por um desejo que tenha seu ponto de partida no próprio aprendiz.

A educação funcional visa despertar o gosto pelo trabalho, associando-lhe sempre o desejo de vencer. Tem como objetivo educar as pessoas para atividades que as mesmas possam desempenhar com especificidade dispensando o conhecimento global, que segundo Schwartzman (1979) são conhecimentos supérfluos que não serão jamais utilizados pelos estudantes.

É bom lembrar que um sistema educacional que elege escolas e cursos diferentes para categorias sociais e profissionais distintos abandonam os ideais igualitários e emancipatórios da educação.

No nosso trabalho sempre citamos a educação funcional, falamos que a postura de nossos entrevistados reforça o caráter funcional. Autores ligados a educação física citam o caráter funcional do esporte, a exemplo de Kunz (1994), Bracht (1987) e Oliveira (1994), mas no nosso entendimento sem uma profundidade, acredito que o não aprofundamento tenha sido por opção metodológica ou ideológica, a qual respeito.

Segundo Oliveira (1994) a produção teórica americana através de autores como Philip Selznick, Kingsley Davis e Wilbert E. Moore, Daniel Katz e Robert Kahn e, em especial Talcott Parsons, são responsáveis pela corrente do Funcionalismo que tem em Durkheim sua gênese a partir de seus estudos ao trabalhar com o termo função que está enraizado a uma de suas importantes categorias: solidariedade orgânica, tornando-se com isso o pensador responsável pelo desenvolvimento e difusão do funcionalismo.

Com o crescimento do capitalismo surgem novas formas de assegurar o novo poder através das correntes de pensamento e novas ideologias, como o liberalismo que é a expressão ideológica de superação do antigo regime, o positivismo representando a teoria de aceitação de uma nova ordem que se instalava e na condição de terceiro pilar o funcionalismo que funciona como método de interpretação sociológica para responder às contestações que já eram feitas ao Novo Regime. (OLIVEIRA, 1994).

Em nosso país as idéias da educação funcional surge em Minas Gerais através da Secretaria de Educação do Estado que resolve trazer os expoentes da educação para a reforma do ensino que se pretendia naquele estado, a partir da fundação de um novo Instituto J.J. Rousseau.

Entre os grandes da pensadores estava Edouard Claparède, considerado o Piaget da época, fundador e professor do Instituto J.J. Rousseau, o maior centro educativo para educadores do mundo inteiro, desembarca no ano de 1930 em Belo Horizonte.

Claparède (1954) também considerado o pai da educação funcional, ministrou vários cursos em Belo Horizonte inclusive sobre Psicologia da Criança e Psicologia Experimental, um dos seus mais importantes livros, o primeiro publicado no Brasil em 1934.

Para Claparède (1954) a escola deve inspirar-se em uma concepção funcional da educação e do ensino. Essa concepção consiste em tomar a criança como centro dos programas e dos métodos escolares e considerar a própria educação como adaptação progressiva dos processos mentais a certas ações determinadas por certos desejos.

A teoria funcional nos parece, assim, como um sistema de conceitos operacionais relativos à ação educativa, vejamos alguns elementos da concepção funcional preconizada por Claparède.

A escola pública ou particular para Claparède (1954) consagra um mundo de heresias fisiológicas, psicológicas e biológicas, contra as quais todos devem lutar sem tréguas. Heresias morais também, porque quantas vezes a escola não terá matado na criança o gosto pelo trabalho e quantas não terá projetado sobre os anos da infância uma sombra que a memória não apaga?

A segunda concepção de acordo com Claparède (1954) diz que a mola da educação deve ser não o temor do castigo, nem mesmo o desejo da recompensa, mas o interesse

profundo pela coisa que se trata de assimilar ou de executar. A criança não deve trabalhar e portar-se bem para obedecer, e sim porque sinta que essa maneira de agir é desejável.

Uma terceira concepção para Claparède (1954) nos diz que a escola deve preservar o período da infância, que ela muitas vezes encurta, não observando fases que deveriam ser respeitadas.

Para Claparède (1954) a educação deve visar ao desenvolvimento das funções intelectuais e morais e não a encher a cabeça de um mundo de conhecimentos que, quando não são logo esquecidos, são quase sempre conhecimentos mortos, parados na memória como corpos estranhos, sem relação com a vida.

A escola deve ser ativa, partindo deste princípio Claparède (1954) entende que a escola deve ser um laboratório e não um auditório, sugerindo para isso que se utilize do jogo para estimular ao máximo a atividade da criança.

A escola segundo Claparède (1954) deve fazer os alunos amar o trabalho pois muitas vezes ensina a detesta-lo criando, em torno das obrigações que impõe, associações afetivas desagradáveis. É indispensável que a escola seja um ambiente de alegria, onde a criança trabalhe com entusiasmo.

Dentro da concepção funcional da educação Claparède (1954) nos diz que o mestre já não deve ser um oniciente encarregado de formar a inteligência e encher o espírito de conhecimentos. Deve ser um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais. Em vez de limitar-se a transmitir-lhes os conhecimentos que possui, deverá ajuda-los a adquirir por si mesmos esses conhecimentos, graças a trabalho e pesquisas pessoais.

No entender de Claparède (1954) a escola tem esquecido o aspecto social. E esclarece que como a vida que espera a criança ao sair da escola é vivida num meio social, apresentar o



trabalho e as matérias escolares sob aspecto vital é apresenta-los também sob seu aspecto social, como instrumentos de ação social.

Essa nova concepção da escola e do educador para Claparède (1954) implica uma transformação completa na formação dos professores, de ensino de todos os graus. Essa preparação dever ser, antes de tudo, psicológica.

A concepção funcional nos mostra que um indivíduo só rende na medida em que se apela para suas capacidades naturais e que é perder tempo forçar o desenvolvimento de capacidades que ele não possui.

Nesta perspectiva Claparède entende como necessário que a escola leve mais em conta as aptidões individuais e se aproxime do ideal da escola sob medida, estabelecendo ao lado de disciplinas obrigatórias dos programas de ensino, certo número de matérias a escolher, que os interessados poderiam aprofundar a seu gosto, movidos do interesse e não da obrigação de fazer exame.

Uma democracia, mais do que qualquer outro regime para Claparède (1954) tem a necessidade de um escol, escol intelectual e moral. Segundo o referido autor é do interesse da sociedade, como dos indivíduos, selecionar as crianças bem dotadas e coloca-las nas condições mais adequadas ao desenvolvimento de suas aptidões especiais.

A psicologia funcional de Claparède procura formular grandes leis que regem a conduta. Parte do princípio que uma conduta depende sempre da totalidade do organismo, tanto por seus motores, quanto por sua execução.

Todo organismo vive em harmonia e a ruptura do equilíbrio de um organismo leva a uma necessidade, daí a primeira lei de Claparède (1954, p. 44), a Lei da necessidade: “Toda necessidade tende a provocar as reações próprias a satisfaze-la”.

Ao usar “tende a provocar” e, não, “provoca” Claparède (1954) entende que em certos casos, essas reações são impedidas por diversas circunstâncias como, por exemplo, a presença de outra necessidade interferente.

A lei da necessidade para Claparède (1954) é uma lei biológica; não é, propriamente, uma lei psicológica. Com efeito, a necessidade pode satisfazer-se sem que intervenha a atividade mental: a necessidade respiratória, por exemplo, e todas as necessidades intraorgânicas que provocam, automaticamente e sem que o percebamos, uma multidão de mecanismos reguladores do corpo.

Essa verificação de acordo com Claparède (1954) nos permite perceber um novo aspecto da significação da vida mental. A vida mental, a conduta, tem por função remediar a insuficiência de adaptação natural do organismo.

Baseado nestes fatos Claparède (1954, p. 54) nos apresenta uma nova lei – a “Lei da extensão da vida mental” e complementa nos dizendo que o desenvolvimento da vida mental é proporcional à diferença existente entre as necessidades e os meios de satisfazê-las.

Se a diferença é nula (respiração, reflexos pupilares, tosse, espirro, secreções etc.), nenhuma atividade mental. Se é muito grande (fome, que suscita a invenção de todos os instrumentos de caça e de pesca, dos necessários à agricultura etc.), atividade mental muito extensa.

A lei precedente foi denominada por Claparède (1954, p. 54) como a “Lei da tomada de consciência” onde o indivíduo toma consciência de um processo, de uma relação ou de um objeto tanto mais tarde quanto mais cedo e por mais tempo sua conduta envolveu o uso automático, inconsciente, desse processo, dessa relação ou desse objeto.

Para justificar esta lei Claparède cita um exemplo sobre as diferenças e semelhanças, e nos diz que a criança, antes dos seis ou sete anos, terá muito dificuldade em indicar as semelhanças, ao passo que facilmente indicará as diferenças.

A lei da tomada de consciência tem como oposta a “lei da perda de consciência”, pois a proporção que um ato se automatiza, torna-se inconsciente. A incoscência progressiva dos atos habituais é uma ilustração banal desta lei.

Todos os mecanismos protetores do equilíbrio orgânico segundo Claparède (1954, p. 57) tinham como função preservar esse equilíbrio e deviam, pois, entrar em jogo antecipadamente.

Essa antecipação da reação protetora ou adaptativa tem grande importância para a conduta, e é tão geral que dela surge a “Lei da antecipação”, ou seja toda necessidade que, por sua natureza, corre o risco de não poder ser imediatamente satisfeita, aparece com antecedência, isto é, antes que a vida esteja em perigo.

A lei da antecipação está, como se vê, envolvida na lei da extensão da vida mental, bem como na do interesse momentâneo.

Para Claparède (1954, p. 60) parece interessante atingir o objeto capaz de satisfazer a necessidade, e a ele adaptar a conduta. Partindo deste princípio Claparède sugeriu a criação da “Lei do interesse” onde “toda conduta é ditada por um interesse”, ou seja toda ação consiste em atingir o fim que nos importa no momento considerado.

Mas, várias necessidades e, vários interesses podem aparecer simultaneamente e a necessidade mais urgente no momento considerado é a que produzirá a maior reação, com isso Claparède (1954, p. 63) cria a “Lei do interesse momentâneo” onde em cada momento, um organismo age segundo a linha de seu maior interesse.

De acordo com Claparède (1954) as leis expostas anteriormente tratavam da atividade mental, onde a necessidade suscita uma reação, a reação adequada às exigências do momento, a reação que importa.

Para justificar a criação de uma nova lei Claparède (1954) justifica-se dizendo que, quando, sentindo uma necessidade, um organismo não está armado de reflexos ou de instintos

próprios a satisfazê-la procura por em atividade as reações que lhe foram anteriormente proveitosas em situações difíceis, surgindo assim a “Lei da reprodução do semelhante” onde toda necessidade tende a reproduzir as reações, ou situações, que lhe foram anteriormente favoráveis, a repetir a conduta que, anteriormente, foi bem sucedida em circunstância semelhante.

A reprodução do semelhante pode ser impossível, em virtude de a situação ser inteiramente nova. Diante disso aparece um novo tipo de conduta, cuja significação funcional para Claparède (1954, p. 71) não é duvidosa – o tatear. E enuncia a lei: quando a situação é tão nova que não evoca nenhuma associação de similitude ou quando a repetição do semelhante é ineficaz, a necessidade desencadeia uma série de reações de pesquisas, de ensaio, de tateio.

A compensação é uma estratégia empregada pelo organismo para remediar um desequilíbrio, e como esse mecanismo é muito geral na economia do organismo Claparède (1954, p. 72) faz a “Lei da compensação” que atua quando o equilíbrio perturbado não pode ser restabelecido por uma reação adequada, é compensado por uma reação antagonista do desvio por ele produzido.

A “Lei da autonomia funcional” é colocada em último por Claparède (1954, p. 73) para chamar a atenção do educador que: em cada momento de seu desenvolvimento, um ser animal constitui uma unidade funcional, isto é, suas capacidades de reação são ajustadas a suas necessidades. Essa lei, contribui, tanto quanto as outras, para transformar a imagem que se vinha tendo do processo educativo.

Para Claparède (1954) a identidade funcional, nos obriga a encarar a educação como uma vida, isto é, um processo que se apresenta à criança como um fragmento de sua vida. O ensino "profissionalizante" tem, aparentemente, este sentido: ele visa educar as pessoas para

atividades que elas possam, de fato, desempenhar, deixando de lado os conhecimentos mais supérfluos que não serão jamais utilizados pelos estudantes.

Os sistemas educacionais que consagram escolas e cursos diferentes para categorias sociais e profissionais distintas abandonam, de fato, os ideais igualitários e emancipatórios da educação geral universal. O operário que manda seu filho à escola técnica industrial desiste, de antemão, de transformá-lo em "doutor". A realidade do mundo do trabalho faz com que, muitas vezes, estes cursos sejam realmente buscados, e os grandes ideais, por inatingíveis, abandonados.

## **5.2 Da Mobilidade e da Movimentação**

O Núcleo central possui elementos que destacam claramente a busca do cego pela independência quando a representação aponta necessidade de aspectos motores. São aspectos corporais que não se restringem à aquisições de capacidades físicas, mas sim de qualidades físicas que envolvem outros elementos do campo pedagógico. Nesse caso, o processo de Orientação e Mobilidade que contribui para o desenvolvimento da independência, da interação social, do processo produtivo, prontidão e eficiência, mostradas no quadro como elementos finais da representação social do grupo investigado.

### **5.2.1 A mobilidade do ponto de vista pedagógico**

Um grande avanço da Orientação e Mobilidade é a sua aplicação como elemento de educação da criança e do adolescente cego, pois resulta de vários estudos e observações, como explica Mira y Lopes (1985, P. 103). Dentre seus achados, os autores nos apresentam:

- a) há semelhança de etapas de desenvolvimento entre a criança cega e a criança vidente (que

vê); b) os sentimentos de auto-estima e interação são relacionados com a independência física; c) a capacidade de movimentar-se livremente leva o indivíduo a uma melhor participação e a um maior reconhecimento por parte da sociedade.

Essas considerações sugerem que a diferença entre atitudes e comportamentos das pessoas cegas e videntes é tênue e se estabelece de acordo com a história da relação de cada pessoa com seu ambiente. O que nos leva a acreditar ainda mais no trabalho de conscientização da sociedade na superação de uma das maiores perdas do indivíduo cego: a adequação social, que poderá ser desenvolvida através de um consciente trabalho de orientação e mobilidade.

Internacionalmente, o interesse pelo assunto relacionado com a orientação e mobilidade surgiu em 1929, nos EEUU com o uso de cães-guia, considerados como locomoção independente que, para o seu uso, a pessoa necessita de um período adequado de treinamento a fim de que o cão e o usuário se adequem reciprocamente.

O cão-guia fornece uma grande confiança ao cego nas locomoções externas, permitindo-lhe perceber os desvios e obstáculos com maior segurança.

Deve-se ter cuidado com o uso de cão-guia para que o cego não se torne totalmente dependente deste recurso e não venha a ter sua autonomia prejudicada. Convém proporcionar ao cão um treinamento contínuo para que o mesmo possa ampliar cada vez mais o seu raio de ação.

Uma outra opção é o uso do guia vidente. A postura do guia vidente em relação ao cego durante uma caminhada deverá ser de meio passo a frente. Ele deve segurá-lo no antebraço, logo acima do cotovelo, pois dessa forma o cego poderá sentir os movimentos realizados pelo guia nos planos horizontal e vertical.

Sugere-se que durante o deslocamento com a pessoa cega o guia descreva os espaços que estão sendo explorados de forma precisa, discreta, honesta e ética.

Dentro de um programa de Orientação e Mobilidade do cego existe uma certa complexidade, que exige o seguimento de determinadas etapas os quais venham facilitar a capacidade de orientação independente do cego.

A locomoção do cego obedece a uma seqüência que leva em consideração o domínio do ambiente interno em primeiro lugar, utilizando os membros superiores, braços e mãos como proteção.

No decorrer do processo, a locomoção vai adquirindo mais dificuldade e exige do cego, uma maior atenção em relação ao ambiente que está sendo explorado.

Após esta etapa, a bengala longa começa a ser utilizada proporcionando uma melhor segurança neste indivíduo, exigindo dele um bom aprendizado em relação à orientação e proporcionando que use sua criatividade para planejar e vivenciar diversos percursos andando sozinho, sem auxílio do guia.

Partindo para áreas externas, o cego deve continuar aplicando suas habilidades de Orientação e Mobilidade como fizera nas áreas internas, mesmo tendo conhecimento de que as pistas são diferentes, mas a sua habilidade de planejar e de diversificar os percursos são semelhantes.

A percepção espacial desenvolvida pela prática esportiva através do desenvolvimento de diversas habilidades motoras contribui numa melhor orientação e mobilidade onde todos os sentidos são usados para um melhor deslocamento com segurança, nos diversos espaços sociais.

Para Carrol (1961, p. 134), "a facilidade de deslocamento depende da conscientização da pessoa cega sobre a necessidade de um completo treinamento sensorial." Ou seja, a noção do corpo em movimento requer uma melhor qualidade de integração motora, consigo mesmo e com os objetos do ambiente.

A percepção do corpo com relação ao espaço aberto ou fechado está intimamente ligada aos objetos em ambientes fechados; a ausência dos objetos serve de pista para a identificação de um espaço aberto. A maioria dos entrevistados se adapta melhor nos espaços fechados e sente-se mais segura nesses espaços.

Para Fonseca (1995, p.203), a "estruturação espaço-temporal emerge da motricidade, da relação com os objetos localizados no espaço, da posição relativa que ocupa o corpo", ou seja, a integração da tonicidade, do equilíbrio e da lateralização.

Segundo Bourdieu (1990, p.159), "o mundo social pode ser dito e construído de diferentes maneiras, de acordo com diferentes princípios de visão e divisão".

Esta construção é feita também através de novas amizades, conhecimento de lugares da nova cidade e de seus costumes culturais. Um outro fator importante na identificação do lugar novo é a forma como o cego é tratado pelas pessoas. Os entrevistados acreditam que as pessoas que moram em regiões economicamente favoráveis o deficiente visual recebe melhor tratamento. Entendem que as condições de tranquilidade de vida ajudam no relacionamento.

Enfim, a identificação e construção de um lugar novo acontece aos poucos, conversando com as pessoas, colocando as coisas na cabeça e se organizando até pegar o ritmo do lugar. E tem sempre como referência a cidade em que eles moram. "A expansão da consciência espacial parte do corpo, passa pela locomoção e pela percepção e chega à sua representação" Fonseca (1995, p. 208).

Para uma melhor locomoção e orientação do cego, em qualquer lugar, seja ele novo ou não, deve-se estimular o tônus corporal, a coordenação auditiva, o ritmo, o equilíbrio, a memória, as percepções e a organização espaço-temporal interrelacionados aos fatores psíquicos e sociais.



Para vencer os diversos obstáculos da vida urbana, o indivíduo cego tem que se transformar em verdadeiro herói, que, segundo Chevalier e Gheerbrant (1994), é o símbolo da união das forças celestes e terrestres.

Auxiliar a vencer estes obstáculos é uma das funções da orientação e mobilidade. Fazer com que os cegos se tornem heróis em função de conquistas sobre a luta contra a falta de infra-estrutura urbana e de oportunidades não é digno de uma humanidade civilizada.

Na realidade, os cegos tornam-se heróis porque respondem a vários desafios, principalmente os sociais. Vencê-los lhes garante a igualdade, a normalidade, independente de medalhas ou títulos, como acabamos de pontuar. Nesse sentido, é possível afirmar que a questão da independência nos espaços coletivos, públicos ou privados é um fator fundamental no processo de conquistas do cego. Esses desafios estão diretamente ligados a independência na busca de ocupação do espaço social que poderá ser não só através da competição mas do lazer também como forma de ocupar esse espaço

### **5.3 Algumas questões sobre Lazer, Esporte, Jogo e Deficiência como ocupação de espaços sociais**

Percebi que a atitude de nossos entrevistados vem de encontro ao pensamento do senso comum que vê no esporte uma forma de lazer ou o lazer em forma de esporte, associando qualquer experiência como lazer, o que me leva a uma reflexão sobre o entendimento do lazer a partir de alguns autores.

Em 1880, através da obra de Lafargue “ O direito à preguiça” surgiu a primeira iniciativa em defesa do lazer fruto das péssimas condições do trabalho industrial nos quais os operários tinham uma jornada de trabalho acima de doze horas.

Para Lafargue (1990), apesar da França ter feito a Revolução, ter proclamado os pomposos “Direitos do Homem”, seus operários tinham jornada de trabalho de dezesseis horas, ou seja, os princípios revolucionários eram abortados, proclamando benfeitores da humanidade aqueles que, para se enriquecerem na ociosidade, davam trabalho aos pobres, introduziam o trabalho de fábrica e adeus alegria, saúde, liberdade; adeus a tudo o que fazia a vida bela e digna de ser vivida, negando aos operários o prazer do lúdico.

No início do Século XIX, na Inglaterra, a jornada de trabalho de um adulto segundo Russell (2002) era de aproximadamente quinze horas e para crianças variava entre quinze e doze horas.

Ao reivindicarem a redução de carga horária, os operários tiveram como resposta da burguesia que o trabalho mantinha os adultos longe da bebida e as crianças afastadas do crime.

Para Russell (2002), a concepção de que os pobres devem ter direito ao lazer sempre melindrou os ricos. Na verdade, os operários consideram o trabalho como uma condição de ganhar a vida e é do lazer que retiram a felicidade, pois resgatam a ludicidade.

O elemento lúdico para Huizinga (1990) se encontra em decadência desde o século XVIII, pois o autêntico jogo desapareceu da civilização atual, dificultando o entendimento sobre o fim do jogo e começo do não jogo. O que se pode concluir é que a genuína civilização não pode conviver nem existir sem a ludicidade, porque a vida deve ser vivida como jogo, sempre em movimento.

Uma das características mais contundentes do jogo, segundo Caillois (1990), é não criar nenhuma riqueza material, nenhum valor e por isso se diferencia do trabalho ou da arte. O jogo é um grande motivo de gasto total: de tempo, de energia, de destreza e muitas vezes de dinheiro para diversos consumos.

A principal diferença entre o jogo e o trabalho para Makarenko (1981) é que, enquanto o trabalho traduz a participação do homem na produção social, na criação de valores materiais ou culturais, isto é, sociais o jogo não procura objetivos dessa natureza bem como não tem relação direta com objetivos sociais, mas vincula-se a eles de forma indireta através da cultura.

Para Milton Santos (2000), essas mudanças do ponto de vista cultural são fruto da nossa era globalizada no qual tudo se confunde e com isso a palavra e o fenômeno lazer têm significações que se misturam, ora as pessoas podem distrair-se como podem ser distraídos.

Em relação ao lazer, Dumazedier (2001) define como um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade no repouso, na diversão e entretenimento, ou ainda para ampliação de sua formação e informação de maneira desprendida após livrar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.

Ver filmes, assistir a partidas de futebol, ouvir radio e outras formas de lazer são, para Russell (2002), prazeres das populações urbanas que se tornaram essencialmente passivas. Este fenômeno ocorre pela falta de lazer e pelo excesso de trabalho que absorve as energias da população proporcionando, assim mais lazer às pessoas portadoras de deficiência ou então elas não participariam e desfrutariam mais ativamente dos prazeres.

É interessante mencionar a postura de Milton Santos (2002) em relação aos jornais, rádios, televisão, enfim, à imprensa, pois o mesmo em sua visão crítica entende que através da tirania da mídia a informação passa a ser ministrada como propaganda manipulando imagens do mundo e das pessoas. E essa manipulação no meu entender não é favorável aos portadores de deficiência nem à humanidade por facilitar a competição desfavorável entre o forte e o fraco.

Ao estudar mais especificamente como se dá a construção cultural lúdica do portador de deficiência, é importante que nos preocupemos e repensemos o compromisso social do profissional de Educação Física em relação ao Lazer perante esses sujeitos.

O compromisso se intensifica diante dos fatos históricos, pois a sociedade brasileira é um reflexo da comunidade global e, com isso, tem recorrido cada vez mais para exacerbação da competição em nome do mercado emergente e contribuído com a exclusão de vários grupos, principalmente os portadores de deficiência que, além de não participarem da competição de mercado, são na maioria das vezes impedidos de exercerem um de seus direitos: o lazer.

Ao meu ver, através da educação contribuiremos para amenizar a relação extrema entre lazer e deficiência. Como escreve Russell (2002), o mundo moderno condena a antiga propensão para o divertimento, despreocupação, enfim ao lazer, prevalecendo o culto da eficiência que por certo, para muitos, não combina com deficiência.

A importância do lazer para a humanidade está contemplada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948. O seu Artigo XXIV diz que “Toda pessoa tem direito a repouso e **lazer**, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias periódicas remuneradas”

O lazer está referendado da mesma forma pela Carta Internacional de Educação para o Lazer elaborada e aprovada no “Seminário Internacional da Associação Mundial de Recreação e Lazer” (World Leisure and Recreation Association) WLRA, em Jerusalém-Israel no período de 2 a 4 de agosto de 1993 e ratificada pelo conselho da WLRA em Jaipur-Índia, em dezembro de 1993.

A referida carta tem como finalidade informar aos Governos, às Organizações Não-Governamentais e às Instituições de ensino a respeito do significado e dos benefícios do Lazer e da Educação para e pelo Lazer.

O lazer é considerado pela Carta Internacional um direito humano básico, assim como educação, trabalho e saúde, e ninguém deverá ser privado desse direito por discriminação de sexo, orientação sexual, idade, raça, religião, credo, saúde, **deficiência física** ou situação econômica.

Aprovada por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, no dia 10/06/94, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, conhecida como Declaração de Salamanca na sua linha de ação, contempla o lazer dos Portadores de Deficiência no Item II, Diretrizes de Ação no Plano Nacional, Art 17, sugerindo aos países que; “Devem ser adotadas medidas legislativas paralelas e complementares em saúde, lazer, formação profissional e trabalho”.

O lazer também é contemplado pela Federação Internacional de Educação Física-FIEP, fundada em 1923, tornando-se o mais antigo organismo internacional que trata das questões da Educação Física, através do seu Manifesto Mundial da Educação Física, publicado no ano de 2000.

Esta ligação com o tempo para o lazer está relacionada com a revolução científica e tecnológica que provocou transformações na sociedade no que se refere a maneira de viver, pois a quota do tempo livre do homem na sociedade contemporânea é superior a do tempo de trabalho, provocando no homem um novo paradigma de vida.

O novo paradigma do tempo livre faz do lazer uma área de múltiplas opções e expressões, culturais, artísticas, corporais e outras. O tempo, assim como a atitude para Marcellino (2000b), de acordo com as circunstâncias do lazer são considerados fundamentais.

A característica do lazer como atitude é essencialmente o contentamento do indivíduo produzido pela atividade. O lazer relacionado à perspectiva do tempo leva em consideração as ações geradas no tempo liberado do trabalho, ou no “tempo livre” não só das tarefas profissionais, mas também das familiares, sociais e religiosas.

Com uma proposta de delinear as atividades de “tempo livre”, Elias (1992) mostra em forma de síntese que as atividades de lazer são apenas um tipo entre outras. E conclui que todas as atividades de lazer são atividades de tempo livre, entretanto nem todas as atividades de tempo livre são de lazer.

Em função do exposto até o momento, entendo que nas sociedades menos ou mais evoluídas a opção do ponto de vista individual das ações de lazer depende dos interesses que são construídos antecipadamente e necessitam de uma forte estimulação social, que mostre a importância do lazer para qualquer indivíduo, portador ou não de deficiência.

O lazer para se tornar verdadeiramente um direito de todos necessita ser democratizado mas, de acordo com Marcellino (2000a), a democratização do lazer está diretamente ligada à democratização dos espaços.

O espaço, para Milton Santos (1999), é consolidado no decorrer das condições que ele destina para a produção, para a circulação, para a residência, para a comunicação, para o exercício da política, para o exercício das crenças, para o lazer e como condição de viver bem.

Vejo uma anuência entre Bourdieu (2001) e Milton Santos (1999), em relação ao espaço, quando afirmam que o espaço social é reificado, isto é, fisicamente realizado ou objetivado se apresenta, assim como a distribuição no espaço físico de diferentes espécies de bens ou de serviços e também de agentes individuais e de grupos fisicamente localizados.

Na mitologia nagô, são encontradas referências ao espaço vazio. Brandão (1994) relata que, no princípio, o mundo sobrenatural “Orun” e o mundo físico concreto “Aiê” estavam unidos, vindo a separar-se devido a um grave acontecimento: após muitas preces a

Oxalá, Deus da criação dos homens, um casal de camponeses conseguiu gerar um filho sob a condição de que o mesmo não ultrapassasse os limites da terra.

Depois de crescido, o rapaz enganou a todos inclusive aos deuses e ultrapassou os limites previamente proibidos, irritando Oxalá que jogou seu cajado cravando-o no Aiê e, com isso, separando-o para sempre de Orun. O Deus supremo Olorum com seu hálito preencheu o espaço vazio fazendo surgir a atmosfera que uniu os dois mundos.

Os diversos espaços sociais fisicamente objetivados apresentam uma tendência de sobreposição resultando em grandes concentrações de bens raros e caros ou populações privilegiadas em seus diversos aspectos sociais e econômicos que ocupam certos lugares do espaço físico de uma determinada cidade, contrapondo-se com lugares de grande densidade de pessoas excluídas nos subúrbios das grandes cidades.

Sendo assim, a cidade acaba restringindo, por falta de uma arquitetura universal, a locomoção nos espaços, o acesso, a permanência e locomoção dos portadores de deficiência nos diversos espaços sociais.

Recorro mais uma vez à Carta Internacional para o Lazer, pois a mesma tem no item que fala sobre acessibilidade uma de suas metas ao sugerir que o ensino de lazer na comunidade deve “trabalhar com grupos comunitários existentes para minimizar as barreiras e otimizar o acesso a serviços de lazer”. A Carta ainda sugere a eliminação das barreiras, impedimentos e iniquidades através de programas de intervenção direta, indireta, de fomento e de suporte.

Em seu trabalho de campo em Winston Parva, nome fictício para a cidadezinha do interior da Inglaterra, Elias (2000, p.137) constatou a mesma falta de compromisso das autoridades em relação ao lazer das pessoas que estão à margem da sociedade, ao afirmar que em Winston Parva “as verbas para as atividades de lazer e recreação pareciam figurar num patamar muito mais baixo da escala de valores das autoridades em geral”, ou seja, as verbas

destinadas a atividades de lazer depois da escola e trabalho ainda apareciam num nível muito baixo já que as autoridades encaravam tais atividades como um luxo que não chegava a ser essencial para o bem-estar da comunidade.

Tal preocupação também é expressa por Bourdieu (2001) quando o mesmo entende que a escola torna-se estigmatizante na medida que adota procedimentos de seleção cada vez mais precoces e que instaura práticas de exclusão brandas como por exemplo o esporte em detrimento de uma cultura esportiva ou do lazer, ou melhor, **imperceptíveis**, graduais e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas.

A esse respeito, como educadores devemos procurar uma melhor compreensão do uso que essas instituições fazem da disciplina corporal através do esporte, pois entendo que estão tentando transformar o esporte em bolsa de investimento e em religião capaz de efetuar todos os milagres, que estão procurando desprestigá-lo, ridicularizá-lo, afastá-lo enquanto fenômeno cultural e reduzi-lo ao campo da tecnocracia e racionalidades científicas colocando à margem o sentido do jogo no esporte.

Uma comparação entre a modificação dos jogos em esportes e as diversas alterações no campo das questões culturais é feita por Bourdieu (1983, p.139), isto porque para ele o esporte começa a ser praticado pela elite inglesa no ambiente escolar e esta afirmação é reforçada quando ele nos diz: “ parece indiscutível que a passagem do jogo ao esporte propriamente dito tenha se realizado nas grandes escolas reservadas às elites da sociedade burguesa, nas public schools inglesas, onde os filhos das famílias da aristocracia ou da grande burguesia retomaram alguns jogos populares, isto é, vulgares, impondo-lhes uma mudança de significado e de função muito parecida àquela que o campo da música impôs às danças populares, bourrés, gavotas e sarabandas, para faze-las assumir formas eruditas como a suíte”.

Conforme relato de Chevalier e Gheerbrant (1994), geralmente os jogos eram aclamados aos deuses protetores e defensores das Cidades; Zeus, Deus supremo, tinha nos



Jogos Olímpicos a sua exaltação enquanto Apolo era laureado através dos Jogos Píticos e Poseidon era louvado durante a realização dos Jogos Ístmicos. Já a sacerdotisa Deméter, única mulher aceita nos Jogos Pan-helênicos de Olímpia, ocupava um lugar de honra.

Falando a respeito dos Jogos Brandão (1992) nos esclarece que os Jogos Píticos, ao contrário dos Olímpicos cujo destaque eram as competições atléticas, tinham seu esplendor nos concursos musicais e poéticos. Resumindo, em Olímpia predominavam os músculos, já em Delfos, as musas.

O lazer e o não lazer para Elias (1992) são jogos realizados por grupos de pessoas entre si, que seguem regras diferentes permitindo no lazer as imaginações de jogo e as emoções que são permitidas em todos os gêneros e grupos sociais, transformando-se, então num verdadeiro fenômeno social.

O lazer, segundo Milton Santos (2000), é um fenômeno imemorial e é um fenômeno moderno, por isso devemos evitar comparações para não correremos o risco de uma má interpretação. Contudo existe a relação do lazer com a natureza e com a técnica.

Na situação atual, as técnicas atingem o lazer colocando as mesmas a serviço do mercado e sem respeito obrigatório pela natureza e pela vida, fazendo do lazer uma verdadeira indústria do turismo, do esporte ou outra forma de diversão.

Daí o meu entendimento em relação aos sujeitos que não vêm no esporte o lazer pois, para eles, por falta de empregos e oportunidades no campo do trabalho, é comum transferirem suas ocupações para o esporte através do qual sentem-se úteis, fazendo do esporte um trabalho, pois a sociedade contemporânea não educa para o lazer e sim para o trabalho.

No entendimento de Feio (1978), o esporte-lazer significa a ocupação dos tempos livres com práticas esportivas, não tendo outro objetivo que não seja um entretenimento revigorante e compensador do trabalho cotidiano.

Mas, afinal, o que é trabalho? Para Russell (2002) existem dois modelos de trabalho: o primeiro transforma a posição dos corpos no nosso planeta terra; o segundo ordena que outras pessoas o façam primeiro. Nesta relação, o primeiro é mal pago e desagradável e o segundo é bem pago e agradável.

Em nossa sociedade de hegemonia capitalista, quem não trabalha não produz, e não produzindo torna-se inútil. E quem quer ser considerado inútil?

De acordo com a tradição e conceitos deformados por um legado de juízos de valor, o trabalho é qualificado a um padrão superior, como uma necessidade moral e um fim em si mesmo enquanto o lazer é qualificado a um padrão inferior, como um modelo de preguiça e indulgência.

Em nenhuma hipótese devemos acatar, segundo Elias (1992), a declaração clássica na qual a função das atividades de lazer direciona-se a possibilitar que as pessoas trabalhem melhor, nem a idéia de que a função do lazer é uma função que só existe na perspectiva do trabalho.

Sem uma compatibilidade entre lazer e trabalho, o indivíduo fica privado de inúmeras oportunidades como desfrutar de momentos felizes e prazerosos e, por isso não vê motivos nem sente-se prestigiado para a continuidade do trabalho.

Para Russell (2002) não devemos insistir que a maioria da população tenha excesso de trabalho, pois no seu entendimento não há mais necessidade. Ele ressalta que sem uma acumulação apropriada de horas de lazer, a pessoa deficiente ou não deficiente fica privada de muitas coisas boas.

Para uma reflexão sobre esta análise, trago uma citação do nosso compositor, cantor e escritor Martinho da Vila (1998, p. 47), que em seu livro *Kizombas, Andanças e Festanças* faz um brilhante resumo sobre o trabalho e o lazer:

Eu vivo de festa. A melhor maneira de não se estafar com um grande trabalho é se divertir com ele. Tudo pra mim é diversão e faço tudo para que

todos os que jogam no meu time fiquem numa boa também. Nem sempre as diversões tem que ser descontraídas: pode ser uma coisa forte, com lágrimas. Emoção.

#### **5.4 O Discurso Construído pelos Jornais**

Tomando como base a teoria das Representações Sociais, tal como desenvolvida por Serge Moscovici, busco por em evidência os componentes psicossociais da elaboração da representação social construída pela imprensa sobre o esporte para portadores de deficiência, em especial, o portador de deficiência visual ou cego.

A aspiração da teoria das representações sociais para Moscovici (2003) é muito clara, pelo fato da mesma assumir como seu centro a comunicação e as representações procurando elucidar os elos que unem a psicologia humana com as questões sociais e culturais contemporâneas, incluindo o esporte nesta perspectiva cultural.

Sabemos que a relação entre a mídia e o público, desempenha um papel importante na gênese e na transmissão das representações sociais, pois cada vez mais concede-se aos meios de comunicação de massa um papel fundamental na transmissão e (re)construção de informações.

Para Hesse (2003) poucos brasileiros, antes da campanha para Atlanta, sabiam da existência de competições esportivas para portadores de deficiência, no país e no mundo. O CPB convidou quatro jornais brasileiros, O Globo-RJ, O Estado de S.Paulo-SP, o Correio Braziliense-DF e o Fluminense e contratou uma emissora de televisão, a TV Educativa para realizar a cobertura dos jogos. Todos os custos das empresas foram cobertos pelo Comitê.

No entender de Elias (1994b) a emancipação simbólica, durante a qual os meios de comunicação socialmente adquiridos alcançaram o predomínio sobre os meios geneticamente fixados, permitiu aos seres humanos ajustar o seu julgamento e as suas ações a uma variedade quase infinita de situações.

A mídia para Moscovici (2003) tem uma importância muito grande na construção das representações nesse caso elas são formadas através de influências recíprocas, através de negociações implícitas no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos.

Na busca pelos modelos simbólicos, imagens e valores desenvolvi a pesquisa a partir de jornais do ano 2000 a 2004. Para tanto, analisei várias matérias publicadas pelos jornais de algumas regiões do país relacionadas ao tema, nesse período, jornais esses de maior circulação.

A análise parte do princípio que o jornal engloba, ao mesmo tempo materialidade e sentido, através de diversas linguagens onde na materialidade está a fotografia, o formato, a ilustração e no sentido seu conteúdo, incluindo a análise da linguagem textual ou verbal.(ZUCOLO E DAUDT, 2000)

A análise do conteúdo do discurso da imprensa sobre o esporte para portadores de deficiência permitiu-nos compreender tanto as particularidades do processo de formação da representação, quanto acessar ao conteúdo mais amplo da mesma.

Os resultados permitem-nos evidenciar a presença de elementos estereotipados, a exemplo da superação de limites, e estigmatizados na formação do conteúdo da representação social dos cegos que praticam esportes.

A estrutura heróica remete ao sentido de seres superiores, vitoriosos, que freqüentam o lugar mais alto “o podium” estabelecendo um elo entre o céu e a terra.

Um dos meios de comunicação das sociedades mais antigas para Elias (1998) é o uso dos provérbios que são marginalizados em nossa sociedade contemporânea figurando como folclore. Faço uso de um dos provérbios muito antigo para ilustrar um comentário relacionado a participação da mídia no esporte paraolímpico, “cego é aquele que não quer ver”, e a imprensa não tem dado a devida cobertura aos eventos paradesportivo.

Com esta postura perdem de vista a representação simbólica dos detalhes sensíveis com que todas essas abstrações elevadas se relacionam.

A imprensa para Bourdieu (1998b) em várias partes do mundo tem seguido uma tendência em sacrificar cada vez mais o editorialista e o repórter-investigador em favor do animador-comediante, a informação, análise, entrevista aprofundada, discussão de conhecedores ou reportagem em favor do puro divertimento.

A tendência dos meios de comunicação no Brasil, na cobertura dos jogos paraolímpicos deu-se a partir dos grandes feitos dos atletas nas paraolimpiadas de Sydney, onde conquistaram seis medalhas de ouro, dez medalhas de prata e seis medalhas de bronze.

Entendo que este fato deve-se a partir da participação dos atletas brasileiros na olimpíada de Sydney onde não houve resultados expressivos (medalha de ouro) para nossa cultura esportiva que só vê o primeiro lugar como o ideal, o Brasil ganhou prata no atletismo, no judô, no iatismo, no vôlei de praia, duplas masculino e feminino.

Com a chegada dos resultados dos atletas paraolímpicos os meios de comunicação começaram a preencher os seus programas com notícias das vitórias brasileira em diversas modalidades tornando os atletas mais conhecidos e admirados pelo público.

Em 1984 o Brasil foi muito bem na paraolimpiada, mas teve o seu sucesso apagado pela imprensa em decorrência da vitória de Joaquim Cruz na prova dos 800 metros na olimpíada de Los Angeles, além da prata na natação com Ricardo Prado, no judô com Douglas Vieira, no futebol masculino, no vôlei masculino e no iatismo.

No meu entender esta postura da imprensa deve-se realmente ao fato do Brasil olímpico não ter conquistado nenhuma medalha de ouro, confirmo esta postura quando analiso os resultados paraolímpicos de 1988 em Seul/Coréia quando o Brasil Paraolímpico conquistou 27 medalhas no total, sendo quatro de ouro, dez de prata e treze de bronze, número maior de conquistas em relação a Sydney.

Estas conquistas foram apagadas, camufladas ou esquecidas pela imprensa devido a conquista da medalha de ouro, no judô, ganha por Aurélio Miguel, e as medalhas de prata no atletismo, com Joaquim Cruz e o Futebol masculino.

Para fortalecer nossa postura Bourdieu (1998b) fala do seu receio em relação ao efeito demagógico e despolitizante da mídia sobre os mais desprovidos economicamente e acima de tudo culturalmente, explorando sobretudo as paixões populares mais fáceis, desde o futebol, para os homens, até os filmes sentimentais, para as mulheres.

Outra participação de destaque paraolímpico foi em 1992 em Barcelona onde o Brasil conquistou três medalhas de ouro e quatro de bronze, conquistas pouco divulgadas em relação ao ouro olímpico do judoca Rogério Santana, e do vôlei masculino.

Confirmando as boas participações do Brasil na paraolimpíada, em 1996 na cidade de Atlanta foram conquistadas 21 medalhas sendo, duas de ouro, seis de prata e treze de bronze, mas esse feito sofreu a falta de divulgação em decorrência das conquistas do Brasil na olimpíada, ouro no vôlei de praia feminino, no iatismo classe laser e classe star, totalizando três medalhas de ouro, tirando com isso um pouco de brilhantismo dos paraolímpicos.

Falamos muito sobre a questão dos esportes paraolímpicos, que devemos ver e rever nossas posturas em relação a este segmento e aqui uma reflexão, o que cada um de nós profissionais da cultura esportiva estamos de fato realizando para o desenvolvimento e maior crescimento desse segmento em nossa sociedade?

Vale salientar a grande participação dos atletas cegos na paraolimpíada de Sydney, quando conquistaram varias medalhas de ouro, Ádria Santos conquistou medalha no atletismo, Antonio Tenório conquistou medalha no judô e na natação Fabiana Sugimori também conquistou sua medalha de ouro.

Segundo Hesse (2003), coordenadora de comunicação do Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB), a divulgação do esporte paraolímpico ainda não pode ser comparada com o esporte olímpico, que tem uma maior tradição e um maior desenvolvimento.

O Comitê Paraolímpico Brasileiro está procurando fortalecer a mídia com um maior número de informações possíveis do ponto de vista técnico e científico sobre o esporte paraolímpico, além da sensibilização dos meios de comunicação sobre a importância da cobertura e difusão do esporte paraolímpico.

Os jornalistas para Bourdieu (1998b) quando se deparam com a possibilidade de entediar ou perder a audiência, dão prioridade ao combate em lugar do debate, à polêmica em lugar da dialética, e a empregar todos os meios para privilegiar o enfrentamento entre as pessoas.

A concorrência no campo jornalístico leva os mesmos a uma atitude exacerbada pelo furo de reportagem privilegiando em muitos casos a informação superficial dos fatos.

A melhoria do trabalho de divulgação dos atletas paraolímpicos brasileiros e em um plano mais amplo os Jogos Paraolímpicos, para Hesse (2003) é fruto da implantação de uma política de comunicação, onde as empresas jornalísticas, receberam um convite do Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB), para fazerem a cobertura desses eventos.

A contra partida da divulgação de matérias, por parte do Comitê Paraolímpico Brasileiro foi o custeio de passagens, hospedagem e alimentação, além de pró labore para cobrir gastos extras de todos os jornalistas.

Confirmo esta informação de Hesse (2003) na revista nº 5 de julho de 2003 editada pelo Comitê Paraolímpico Brasileiro através do jornalista Lenivaldo Aragão editor de esportes do Jornal do Comercio do Recife/PE quando ele escreve:

a convivência mais estreita com o esporte paraolímpico deu-se em 2000, quando a convite do Comitê Paraolímpico Brasileiro - CPB cobri a Paraolimpíada de Sydney, na Austrália, juntamente com colegas de vários estados, igualmente convidados pelo Comitê. Durante quase um mês convivemos com uma gama de atletas que cada dia nos davam uma extraordinária lição de vida.

Esta postura de inação da mídia em relação aos paraolímpicos pode ser explicada através de uma citação de Bourdieu (1998b) quando ele diz:

é evidente que a mídia é no conjunto, um fator de despolitização, que age prioritariamente sobre as frações menos politizadas do público, mais sobre as mulheres que sobre os homens, mais sobre os menos educados que sobre os instruídos, mais sobre os pobres que sobre os ricos.

O papel social do jornal está refletido na sua produção de informação de forma reorganizada que possibilita ao leitor um sentido, uma melhor visibilidade dos fatos, uma melhor informação levando à legitimação ou fortalecendo a exclusão.

Entendo que os jornais usam estratégias para divulgar as notícias conforme seu interesse, reorganizando, criando, fragmentando, construindo, e desconstruindo mitos através de suas estruturas de poder que são calcadas na pluralidade não permitindo com isso a neutralidade, vejamos algumas reportagens com análise e discussão para um melhor entendimento.

O jornal Diário dos Campos do Estado do Paraná em 23/11/2002 traz a seguinte manchete “Deficientes visuais vão jogar mundial de futebol” e a reportagem relata: “O paulista Miguel Conrado, 25 anos, solteiro, deficiente visual, é capaz de sair das trevas e encontrar a luz divina para fazer com competência o que mais adora: jogar futebol. Um deslocamento de retina, aos 13 anos, tirou-lhe a visão, mas a escuridão não o fez perder a força de viver, trabalhar, viver em sociedade”.

Baseado em qual teoria podemos afirmar que o cego vive na escuridão? Expressões como luz divina de acordo com Chevalier e Gheerbrant (1994) deixam transparecer o conteúdo de um simbolismo muito rico onde a luz é o conhecimento.

A luz simboliza constantemente a vida, a salvação, a felicidade enquanto as trevas são, o símbolo do mal, da infelicidade, do castigo, da perdição e da morte.

Com referência a luz o Jornal dos Sports da Cidade do Rio de Janeiro/RJ em 28/08/2003 estampa a manchete “Luz interior: Ádria é ouro no mundial de atletismo”



Sabemos que a luz sucede às trevas, tanto na ordem da manifestação cósmica como na da iluminação interior. Ádria se torna ouro no mundial por deixar a sua luz interior transcender as trevas porque a luz simboliza permanentemente a vitória, a felicidade, a vida para fazê-la heroína.

Para reforçar a idéia de heroísmo o jornal A Tarde da Cidade do Salvador do dia 09/01/2004 traz em sua manchete: Heróis da Resistência e o sub título: A deficiência atrapalha, mas não impede. O prazer de competir é maior. Por isso eles são chamados especiais.

Na mitologia grega os heróis não podem e não tem o direito de recusar um desafio. Segundo Rubio (2001) herói é o nome dado por Homero aos homens que possuem coragem e méritos superiores, preferidos entre os deuses e são filhos da união entre um deus e uma mortal ou de uma deusa com um mortal.

Nesse aspecto, o atleta portador de deficiência, aproxima-se da figura do herói mostrando sua força, coragem e seu espírito de guerreiro. Nesta perspectiva o Jornal Lance, do dia 29/08/2002 tem como manchete “Raça Brasileira” e traz um belo exemplo de garra e patriotismo.

Dentre os destaques da seleção está o carioca Luis Pereira filho, o Luizão. Ele garante que a deficiência fica para trás na hora do jogo. “Não tem isso, somos esportistas e vamos em busca da vaga para a Paraolimpíada de Atenas em 2004. Somos a seleção brasileira”.

Nesta mesma perspectiva o Diário de São Paulo/SP do dia 20/08/2002 traz a manchete: “Cegos superam deficiência com exemplo de amor pelo esporte”.

O amor pelo esporte e a falta de conhecimento do atleta é enfatizado na reportagem do jornal Diário de São Paulo/SP do dia 08/09/2002, que traz uma manchete com sentido de orientação aos leitores: “Bola tem guizo para orientar os atletas”.

A paulista Simone é portadora de deficiência visual desde que nasceu, há 26 anos e conheceu o goalball quando tinha 19 anos, mas desde então não deixou de praticar o esporte. “Eu nem sabia que havia um esporte só para cegos”

Esta afirmação leva ao entendimento que se não tem conhecimento do esporte criado para o cego obviamente que não possui conhecimento de outros esportes, daí o reforço da nossa tese sobre a falta de cultura esportiva do cego.

O conhecimento esportivo e a figura do herói retorna no Jornal A Tarde da cidade do Salvador/BA publicado no dia 28/08/2003 através do título “Ádria é uma velocista de ouro”.

Se fosse para comparar Ádria com as melhores velocistas olímpicas do mundo chegaria à conclusão de que ela é tão estrela como a americana Florence Griffith Joyner. A diferença é a seguinte: Ádria é completamente cega. Entre os esportistas paraolímpico ela já é um ícone.

Diante da reportagem faço questionamentos para reflexão; o heroísmo é só entre os paraolímpicos? porque não torná-la um ícone nacional?

A característica do herói é ser dotado de força física, de destreza extraordinária e inteligência incomum e de uma coragem a toda prova. Estas qualidades independem de ser ou não portador de deficiência. Ádria tem demonstrado isso ganhando várias medalhas de ouro, comprovando assim sua eficiência.

O uso da palavra ouro e eficiência, são enfatizadas nos jornais Diário de Cuiabá/MT do dia 28/10/2000, que traz a manchete; “Ádria Santos é ouro nos 200m”, Folha do Estado Cuiabá/MT do dia 22/10/2000 “Brasil é ouro na Austrália”, Zero Hora de Porto Alegre/RS 24/10/2000, “Ouro” enfatizando a vitória de Ádria nos 100m, e O Povo da cidade de Fortaleza/CE datado de 20/10/2000, “Eficiência de Ouro”.

Segundo Houaiss (2003), eficiência tem como sinônimo, competência, aptidão, capacidade, porém o antônimo é inaptidão, incapacidade, deficiência.

Entendo que faltou coragem do repórter Renato Abreu e do jornal em colocar a manchete “Deficiente de Ouro” que estava nesse caso dentro do contexto onde a reportagem estava sendo feita na Paraolimpíada de Sidney, ou então poderia estar o nome do atleta já que não queria se referir a deficiência, a exemplo do jornal “o Estado do Maranhão” do dia 28/10/2000 que estampou em sua manchete “Ádria Santos volta a ser ouro” e o Correio Brasiliense de 27/10/2000 “Rosinha de ouro”.

Considerado como o mais precioso dos metais o ouro é o metal perfeito, tem o brilho da luz. Ao ser comparada a ouro o jornal procura mostrar a perfeição e a imortalidade dessa atleta. Em certos países segundo Chevalier e Gheerbrant (1994) a carne dos deuses é feita de ouro, o que igualmente se observa com os faraós egípcios.

Na tradição grega, o ouro evoca o sol e toda a sua simbólica fecundidade-riqueza-dominação, centro de calor-amor-dor, foco de luz-conhecimento-brilho (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1994).

Junto com o brilho produzido pelo ouro em nosso país temos alguns arranhões produzidos pelos dirigentes, de acordo com a reportagem do Diário de Pernambuco de 30/10/2000 cujo título da reportagem é o seguinte: “Brasil dá salto na Paraolimpíada”.

Na reportagem Kleber Veríssimo diretor técnico do Brasil em Sydney diz: “Não temos nenhum programa político para o esporte Olímpico nem Paraolímpico e isso é grave. É difícil avaliar quando se ganha. A derrota é que traz reflexão”. Na mesma reportagem Adria Rocha confirma o discurso do dirigente ao falar: “Estamos sempre nos esforçando e se tivéssemos mais apoio poderíamos estar lá na frente.”

O título da reportagem nos remete a figura do herói ao enfatizar que o “Brasil dá salto”. Para os Celtas, segundo Chevalier e Greerbrant (1994), o salto é uma façanha guerreira, um dos recursos que o herói se utiliza para vencer o adversário. Seu simbolismo é

dessa forma desprovido de qualquer valor espetacular ou recreativo. Os saltos em algumas cerimônias litúrgicas para os autores simbolizam a ascensão celeste.

Contraopondo-se a ênfase dada pelo Diário de Pernambuco o Diário Popular de São Paulo do dia 20/10/2000 traz uma prova incontestável do imediatismo jornalístico na busca incessante apenas pelos resultados positivos em detrimento do valor da participação dos nossos atletas em um evento tão importante, ao estampar como manchete “Brasil vai mal no primeiro dia de disputas da Paraolimpíada”, o mesmo exemplo é seguido pelo Diário da Tarde Belo Horizonte/MG do dia 20/10/2000 “Brasil passa em branco no primeiro dia paraolímpico”.

Outro jornal assume a postura do imediatismo, desta vez foi o Zero Hora de Porto Alegre/RS que no dia 20/10/2000 em sua reportagem nos diz “o primeiro dia de competição da Paraolimpíada de Sidney pode ser resumido numa palavra amarga para os brasileiros: frustração”.

Mas nem só de pessimismo vive o jornalismo e algumas reportagens tentam superar esta condição a exemplo do Correio Braziliense/DF do dia 17/10/2000 que nos diz em seu título: “Superando limites”.

Entendo que a superação de limites acontece com qualquer indivíduo no seu dia a dia ou nas competições esportivas independente de ser portador de deficiência ou não.

Nessa mesma reportagem temos o depoimento de Roseane dos Santos que não faz parte do grupo de estudo por não ser cega e sim amputada. Mas o seu depoimento reforça o caráter de vivenciar o esporte como elemento funcional ao afirmar “Dou graças a Deus de ter perdido uma perna. Só assim pude começar a praticar o esporte e graças a isso conheço o mundo”.

No mesmo jornal está estampada a foto de um amputado na qualidade de “A foto do dia” cujo título é “Campeões de dignidade”. A dignidade está relacionada ao amor-próprio,

auto-estima, brio, grandeza, honestidade que na minha opinião são valores inerentes não só ao fato da pessoa portar alguma deficiência mas a forma como é colocado pela imprensa leva ao entendimento que só essas pessoas possuem esses valores.

De acordo com Bourdieu (1997) a representação jornalística, embora apareça como um simples registro, transforma a competição esportiva entre atletas em um confronto entre os campeões, no sentido de combatentes devidamente delegados pelas suas nações. Um bom exemplo disso é o Jornal Zero Hora de Porto Alegre do 17/10/2000 com sua manchete: “Um gigante em busca do bi”.

Eles são chamados pelo Comitê Paraolímpico Brasileiro de gigantes. São os atletas de melhor currículo, aqueles nos quais estão colocadas as maiores esperanças de conquista de ouro em Sidney.

Não é sem razão que foi escolhido gigante, Antonio Tenório é dono de uma das duas únicas medalhas de ouro que o país conquistou na Paraolimpíada de Atlanta em 96, e tem boas condições de brigar por mais um ouro, agora na categoria até 90 kg.

A manchete deste jornal recorre mais uma vez a figura do herói ao se reportar aos atletas portadores de deficiência. O mito do gigante, para Chevalier e Greerbrant (1994) é um apelo ao heroísmo humano. O gigante representa tudo aquilo que o homem precisa vencer para ter uma liberdade.

Os gigantes segundo Brandão (1994) foram criados pela terra para vingar-se de Zeus que havia confinado os titãs nas profundezas do Tártaro. O destino determinou que para vencer os gigantes os deuses teriam de recorrer a um mortal – Heracles – que por sua ajuda decisiva recebeu de Zeus a imortalidade.

Fica evidenciado que o homem tem que acreditar nas suas potencialidades para triunfar e não contar apenas com as forças do alto. A sua evolução espiritual crescente e gradativa é o verdadeiro combate dos gigantes.

O jornal então coloca o atleta como gigante e esqueceu que os gigantes foram vencidos pelos deuses do Olimpo, deixando claro que na luta contra a “bestialidade terrestre”, Deus tem necessidade do homem tanto quanto este precisa de Deus. Ou seja, a postura do CPB e dos jornalistas de considerá-los gigantes na minha opinião está equivocada, até porque os deuses para vencer os gigantes contaram com a ajuda dos mortais.

A manchete e a reportagem reforçam o preconceito em relação ao portador de deficiência. Acredito que a idéia seria enfatizar os feitos dos atletas, mas na realidade está reforçando a exclusão, pois os corpos dos gigantes apresentavam deformidades e suas pernas tinham a forma de serpente, dificultando com isso sua aceitação entre os deuses.

Diante disto devemos sonhar com uma sociedade esportiva que não discrimine pela aparência, pelos resultados ou pela indumentária que não traga uma logomarca considerada importante. Na perspectiva do sonho o Jornal O Popular de Goiânia/GO 17/10/2000 nos diz: “Sonho: Brasil busca se superar na maior Paraolimpíada”

O papel do sonho segundo Chevalier e Gheerbrant (1994) é estabelecer no psiquismo das pessoas uma espécie de equilíbrio compensador, porque a carência de sonhos criam desequilíbrios mentais.

Ao estampar a manchete enfatizando o sonho o jornal procura justificar o fracasso dos atletas olímpicos com o sucesso dos atletas paraolímpicos, além de tentar compensar a deficiência dos atletas. O sonho traz um conteúdo que compreende não apenas as representações e sua dinâmica, mas também sua tonalidade, isto é, a carga emotiva e ansiosa que as afeta (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1994).

O sonho, como todo processo vivo pode ser realizável e foi concretizado em Sydney como mostra o jornal O Popular de Goiânia/GO do dia 27/10/2000 que tem em sua manchete “Aleluia! Judoca cego ganha 1º ouro do Brasil em Sidney”. O título “aleluia” nos remete a

expressão “até que enfim” demonstrando no meu entendimento a falta de confiança ou de esperança, ou até mesmo de ansiedade por parte do jornal.

Apesar da vitória o atleta reconhece a falta de apoio e popularidade com os paraolímpicos ao afirmar “quero ter no Brasil pelo menos parte do reconhecimento que os atletas olímpicos recebem”.

O jornal “a Crítica” de Manaus/AM 22/10/2000 confirma nossa análise ao estampar como manchete “Enfim, o primeiro ouro!”. Mas nem só de ouro e emoção vive o esporte, a prova disto está no Jornal de Brasília/DF do dia 16/10/2000 que apesar do título: “Aumenta a emoção” faz uma reportagem baseada em denúncia.

Um dos poucos jornais que foram analisados, apesar da manchete que se reporta a emoção dos participantes da cerimônia de hasteamento da bandeira brasileira na Vila Olímpica, cujo conteúdo da reportagem traz uma série de reclamações sobre a organização.

“No refeitório, na hora das refeições é uma loucura, são apenas dois, o técnico e o auxiliar da nossa equipe, para ajudar os cinco componentes no meio de centenas de pessoas”, conta Leonel Cunha Moraes, de Goiânia.

Outro atleta reforça as palavras do colega “a gente fica meio jogado aqui na Vila Olímpica e sem alguém para nos dar um apoio maior porque estamos em um lugar estranho, onde as pessoas falam uma língua completamente diferente da nossa”, declarou Elder Maciel.

Vale salientar que reclamações semelhantes não foram observadas ou registradas em jornais durante a realização das Olimpíadas por parte dos atletas. Esta postura fortalece as comparações do ponto de vista da negatividade em relação aos portadores de deficiência, por não receberem a devida atenção por parte dos organizadores dos jogos ou dos nossos dirigentes.

O jornal Tribuna do Norte – Natal/RN do dia 23/10/2000 reforça a denúncia dos atletas brasileiros ao trazer no conteúdo de sua reportagem as declarações do técnico Rosílio

Vilar comprovando o descaso com nossos atletas Paraolímpicos. Manchete do jornal: “Declarações de Zeca Vilar têm repercussão negativa”

A reportagem nos diz “As declarações do técnico Rosílio Vilar no início da Paraolimpíada acusando o Comitê Paraolímpico de desorganização e de falta de interesse em resolver os problemas dos atletas ainda estão repercutindo aqui em Sidney.

Depois dessa acho que vou ser afastado. Mas não vai ficar assim. Ainda tenho mais coisas para revelar no momento oportuno”.

Em todos os campos de atuação do homem, há dominantes e dominados, segundo os valores estabelecidos e geralmente os dominados não possuem mecanismos ou oportunidade de expressar suas insatisfações, principalmente quando está em jogo prestígio e dinheiro.

Em relação a dinheiro o jornal o Estado do Maranhão da cidade de São Luís/Ma do dia 16/10/2000 tem como título: “Dinheiro é a mola da Paraolimpíada”. De acordo com o presidente do Comitê Paraolímpico Brasileiro Vital S. Neto “Acabou a filantropia. Ajudar o esporte paradesportivo não garante mais um lugarzinho no céu. Agora é negócio”.

Contradizendo estas afirmativas o Jornal dos Sports/Rio do dia 30/08/2002, traz em sua manchete: “Mais do que uma disputa, uma bela lição de vida”, mostrando com isso a importância da participação dos portadores de deficiência como se a participação já fosse uma grande vitória pelo fato de serem portadores de alguma deficiência.

Na realidade a Paraolimpíada segue o exemplo das Olimpíadas que tende a depender cada vez mais de seu sucesso na mídia e dos lucros econômicos correlatos.

Um bom exemplo disso quem nos traz é Bourdieu (1997) ao afirmar que nos Jogos de Seul, os horários das finais-chaves do atletismo foram fixados, ao fim de negociações sancionadas por formidáveis condições financeiras, de maneira que essas provas fossem colocadas no horário de audiência máxima de começo de noite nos Estados Unidos.



A profissionalização nos Jogos Paraolímpicos está atingindo um nível cada vez maior e com isso grandes empresas motivadas pelo avanço do marketing estão investindo cada vez mais nos paradesportivos.

Contradizendo a reportagem anterior o preconceito é enfatizado no Jornal da Tarde de São Paulo/SP de 26/10/2000 através de sua manchete: “Preconceito atrapalha.” No caso dos paraolímpicos, no Brasil as empresas ainda não investem porque temem seu nome associado à deficiência.

Quando a reportagem afirma que Paraolimpíada é dinheiro e grandes empresas começam a se envolver, o doping neste caso passa a não ser novidade, porque às vezes pode despertar no indivíduo a ganância ou a possibilidade de desafiar as normas estabelecidas.

“Escândalo: Comitê confirma casos de doping em Sidney” esta é a manchete do Jornal O Povo da cidade de Fortaleza/CE do dia 21/10/2000, confirmando o que afirmo no parágrafo supra citado. “O presidente do Comitê Paraolímpico Internacional (CPI) Robert Steadward confirmou ontem à imprensa presente, em Sidney, que foram detectados casos de doping nos Jogos Paraolímpicos”.

O esporte de alta competição para Bourdieu (1997) procura cada vez mais através da tecnologia industrial transformar o corpo humano em uma máquina eficaz e inesgotável através da mobilização de diferentes ciências biológicas e psicológicas. Dentro de uma lógica de concorrência entre países e suas ideologias se impõe cada vez mais o recurso a estimulantes proibidos e a métodos de treinamento estafantes e dolorosos.

A reportagem supra citada quebra o pensamento do senso comum de que os atletas paraolímpicos não se utilizam de doping, esquecendo que quando se trata de competição de alto rendimento qualquer indivíduo independente de sua condição esta sujeito ao envolvimento com drogas na busca do recorde, do reconhecimento, do desafio.

A respeito do desafio o jornal Estado de Minas da cidade de Belo Horizonte/MG do dia 19/10/2000 nos diz: “Desafio é a diferença”. Em nossa sociedade o desafio é constante independente de ser portador de deficiência ou não. O jornal procura mostrar a sociedade que o desafio está apenas com os portadores de deficiência.

Enfatizar a diferença pode levar a estigmatização barrando as pessoas em relação a emprego, educação e várias oportunidades que a sociedade oferece. Da mesma forma da um tratamento de igualdade aos diferentes e não respeitar suas diferenças é uma tentativa de barrá-los na sociedade.

A mídia para Rubio (2001) atrai o público através de mensagens e valores que refletem as expectativas contemporâneas utilizando-se de metáforas transformando os eventos esportivos num verdadeiro palco com personagens, vilões e heróis.

O campeão para Bourdieu (1997) é apenas o sujeito aparente de um espetáculo produzido várias vezes: uma pelo conjunto de agentes, atletas, treinadores, médicos e árbitros; outra produção fica a cargo dos que reproduzem em imagens e em discursos o espetáculo que na maioria das vezes sofre pressão da concorrência e de todo sistema econômico.

### **5.5 Algumas questões sobre Orientação e Mobilidade**

O grupo denominado funcional se compõe da seguinte forma: “me torna uma pessoa séria”(-26), “me torna mais produtivo”(-22), “é uma opção de atividade”(-07), “me mantém afastado das drogas”(-18), “ajuda ao deficiente mostrar que é capaz”(+44), “melhora a agilidade e a locomoção”(+47), “desenvolve a postura corporal”(+07), “proporciona sensação de liberdade”(+01), “ajuda a perder a timidez”(+08), “me proporciona maior disposição” com uma positividade (+38), “me torna mais responsável” apresentando uma negatividade (-03)

tornando-se com isso polêmico, e mais uma vez comprovo que o negativo reforça o núcleo central da funcionalidade.

Esta postura do grupo em relação a responsabilidade proporcionada pelo esporte aparecendo como negativa nos remete a análise que estas pessoas tem no esporte, apesar da negação, uma forma de responder à sociedade que eles tem um compromisso, possuem uma atividade, executam tarefas enfim são responsáveis.

Colocam esta responsabilidade como negativa por saber que mesmo cumprindo todos os rituais de horários e atividades o esporte não garante a continuidade destas responsabilidades nem a sua sobrevivência.

Esta polêmica da responsabilidade é reforçada quando o elemento mais forte da negatividade e que contribui na sustentação do núcleo funcional é “um meio de sobrevivência” com (-42).

No nosso entendimento é um funcional político, por comprovar que o grupo investigado não apresenta ou não vê na prática do esporte uma forma de sobreviver economicamente desta prática.

A sobrevivência neste caso está diretamente relacionada em mostrar a sociedade que apesar das grandes dificuldades enfrentadas o grupo pratica o esporte e sobrevive aos mais diversos obstáculos impostos, reforçando e apoiando o nosso pensamento sobre a funcionalidade na prática esportiva.

Outro elemento forte que me chamou atenção do ponto de vista da positividade (+47) foi a visão do esporte como forma de “Melhorar a agilidade e a locomoção”. Vale salientar que essa positividade reforça nosso entendimento sobre o elemento esporte lazer (-32) que surgiu como negativo e fortalece a nossa discussão no sentido de que, por não ser importante o esporte lazer, realmente comprova o caráter de funcionalidade e utilitarismo do esporte para estas pessoas.

Por agilidade, entendo que seja a capacidade de deslocamento em várias direções no menor tempo possível. Em convergência com nosso pensamento, Tubino (1992) define agilidade como uma qualidade física que permite mudar a posição do corpo no menor tempo possível.

Quanto à locomoção, Houaiss (2003), no seu dicionário de sinônimos, define como deslocamento, movimento.

O deslocamento e, conseqüentemente, o movimento fazem parte de um conjunto de elementos que contribuem para uma melhor qualidade de relacionamento do cego com outros ambientes e outras pessoas.

Para facilitar esses relacionamentos, existe o programa de Orientação e Mobilidade. No meu entender, Orientação é a capacidade do indivíduo cego ou não cego de perceber o seu corpo em relação ao espaço que está sendo ocupado.

Por Mobilidade, entendo que é a capacidade do indivíduo cego ou não cego de alcançar com segurança um local preestabelecido.

Compreendo Orientação e Mobilidade, portanto como uma técnica criada para facilitar com segurança o deslocamento do indivíduo cego ou não cego, nos diversos espaços, com a maior independência possível.

Há definições de inúmeros autores para conceituar Orientação e Mobilidade. Pereira (1990, p. 55), por exemplo, afirma que orientação “é um processo que o cego usa através de outros sentidos para o estabelecimento de suas posições em relação com todos os objetos significativos do seu meio circundante; e mobilidade é a capacidade de deslocamento do ponto em que se encontra o indivíduo para alcançar outra zona do meio circundante”.

Já Wojnack (1995), define que a orientação “é a habilidade para reconhecer o meio ambiente e estabelecer sua posição em relação ao meio ambiente. Isto significa: consciência do corpo, consciência dos objetos e do espaço, comportamento motor perceptual eficaz, e

adequado uso dos conceitos. Ela é desenvolvida por repetidas experiências sensório-motoras no meio físico”.

Para este mesmo autor, a mobilidade “é a habilidade física para se mover determinadamente, eficientemente, seguramente, pelo meio ambiente e, tão independentemente quanto possível de um lugar para outro. Ela envolve: orientação, movimento do corpo, uma razão para se mover (motivação) e comunicação”.

No entendimento de Wojnack (1995), Orientação e Mobilidade são consideradas como “uma disciplina que tem a finalidade de auxiliar as pessoas visualmente deficientes a desenvolverem ou restabelecerem a capacidade para a motivação independente, eficiente e segura pelos espaços, para satisfazerem suas próprias necessidades”.

Felippe e Felippe (1997) definem orientação da seguinte forma: “habilidade do indivíduo para perceber o ambiente que o cerca, estabelecendo as relações corporais, espaciais e temporais com esse ambiente, através dos sentidos remanescentes. A orientação do deficiente visual é alcançada através da utilização da audição, aparelho vestibular, tato, consciência cinestésica, olfato e visão residual, nos casos de pessoas portadoras de baixa visão”.

Por Mobilidade, Felippe e Felippe, (1997) definem que é a “capacidade ou estado inato do indivíduo de se mover reagindo a estímulos internos ou externos, em equilíbrio estático ou dinâmico. A mobilidade do deficiente visual é alcançada através de um processo ensino-aprendizagem e de um método de treinamento que envolve a utilização de recursos mecânicos, ópticos, eletrônicos, animal (cão-guia) em vivências contextualizadas, favorecendo o desenvolvimento das habilidades e capacidades perceptivo-motoras do indivíduo”.

A Orientação é definida por Coín e Enríquez (2003) como “processo cognitivo que permite estabelecer e atualizar a posição que se ocupa no espaço por meio da informação

sensorial, enquanto a mobilidade, em sentido amplo, é a capacidade de deslocar-se de um lugar para outro”.

Portanto, orientação e mobilidade são habilidades importantíssimas para o cego exercer o seu direito de ir e vir, também assegurado pela Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que diz no seu art. 1º: “Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social”.

Essa integração social está diretamente ligada à mobilidade social, que para Elias (2000) não se trata apenas ou, simplesmente, de um aspecto geográfico. As pessoas independente de apresentarem ou não uma deficiência, deslocam-se de um grupo social para outro em busca de estabelecer relacionamentos com grupos já existentes, procurando se adequar aos costumes e tradições que lhes são atribuídos mesmo na condição de “outsiders”.

Ocupando o papel de outsiders, os novatos são considerados pelos estabelecidos como pessoas “que não conhecem seu lugar” e reforçam o estigma da inferioridade social.

A lei maior do nosso país protege o cidadão da coação da liberdade de locomoção, concedendo-lhe hábeas-corpus sempre que for impedido de se locomover (Constituição Brasileira, 1988). Logo, criar barreiras que limitem ou impeçam a orientação e mobilidade de uma pessoa cega é desumano e inconstitucional.

A orientação e mobilidade, apesar de serem habilidades de grande importância para o exercício da liberdade do cego, são áreas com número reduzido de estudos em nosso país.

Internacionalmente, o interesse pelo assunto relacionado com a orientação e mobilidade surgiu em 1929, nos EEUU com o uso de cães-guia, considerados como locomoção independente que, para o seu uso, a pessoa necessita de um período adequado de treinamento a fim de que o cão e o usuário se adequem reciprocamente.

O cão-guia fornece uma grande confiança ao cego nas locomoções externas, permitindo-lhe perceber os desvios e obstáculos com maior segurança.

Deve-se ter cuidado com o uso de cão-guia para que o cego não se torne totalmente dependente deste recurso e não venha a ter sua autonomia prejudicada. Convém proporcionar ao cão um treinamento contínuo para que o mesmo possa ampliar cada vez mais o seu raio de ação.

A relação entre o homem, o cão e seu simbolismo é muito forte e, segundo Chevalier e Gheerbrant (1994), de Anúbis a Cérbero, passando por Thot, Hécate e Hermes, o cão emprestou seu rosto a todos os grandes guias de almas, em todos os escalões de nossa história cultural ocidental. Atualmente, existem cães no universo inteiro e, em todas as culturas, eles reaparecem com variantes que não fazem senão enriquecer esse simbolismo fundamental.

Na mitologia grega, o cão figura entre os atributos de Asclépio, o Esculápio dos latinos, herói e Deus da medicina.

Seu conhecimento acerca do mundo do Além, bem como do mundo em que vivem os seres humanos, segundo Chevalier e Greerbrant (1994), faz com que o cão seja muitas vezes apresentado como herói civilizador e, na maioria das vezes, senhor ou conquistador do fogo.

O Islã faz do cão a imagem daquilo que a criação comporta de mais vil. Por isso ele vigia, é paciente, não morde seu amo e late contra os escribas. Sua fidelidade é louvada no Islã: “se um homem não tem irmãos, os cães são seus irmãos. O coração de um cão assemelha-se ao coração de seu amo”.

Diante do que foi exposto, é possível perceber o quão importante é o uso de cães-guia na restauração da mobilidade do cego, o que me faz considerá-lo como primeiro passo no processo de reabilitação para uma nova adequação social.

O segundo passo no meu entendimento foi a orientação sistematizada criada logo após a II Guerra Mundial para poder atender ao número elevado de soldados que ficaram cegos com o objetivo de torná-los o mais independentes possível, principalmente no ato de andar.

Vale salientar a importância num programa de mobilidade da figura do guia humano, considerado locomoção dependente. A presença desse guia quando a pessoa cega está aprendendo a utilizar os meios para locomoção independente torna-se uma grande referência, podendo ser comparada à extensão dos sentidos do tato da pessoa cega.

Para Elias (2001, p. 150) as interdependências dos indivíduos, e as coerções que sua dependência recíproca exerce, têm origem em determinadas necessidades e ideais humanos, socialmente marcantes. O modo da dependência recíproca varia conforme aparecem as necessidades sociais que levam a novos vínculos entre as pessoas.

A postura do guia em relação ao cego durante uma caminhada deverá ser de meio passo a frente. Ele deve segurá-lo no antebraço, logo acima do cotovelo, pois dessa forma o cego poderá sentir os movimentos realizados pelo guia nos planos horizontal e vertical.

Sugere-se que durante o deslocamento com a pessoa cega o guia descreva os espaços que estão sendo explorados de forma precisa, discreta, honesta e ética.

Pensando na locomoção independente do cego, um médico de nome Richard Hoover, preocupado com o aspecto funcional das bengalas de madeira que geralmente possuíam peso exagerado, desenvolveu uma bengala mais leve e com técnica adequada que passou a chamar-se bengala longa ou bengala de Hoover, funcionando como extensão do corpo, mapeando o terreno para o próximo passo.

A bengala possui tanta importância que, no dia 15 de outubro, os cegos de todo o mundo festejam o Dia Internacional da Bengala Branca. Esta data foi eleita em 1980, na França, durante o encontro da União Mundial de Cegos (UMC), que vê na bengala o símbolo



de independência e plena integração na sociedade das pessoas cegas (ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS, 1993, p. 38).

Segundo Merleau-Ponty (1994, p. 198) “a bengala do cego deixou de ser para ele um objeto, ela não é mais percebida por si mesma, sua extremidade transformou-se em zona sensível, ela aumenta a amplitude e o raio de ação do tocar, tornou-se análogo de um olhar”.

Comprovada a eficiência desse material, organizou-se o primeiro curso de orientação e mobilidade na Universidade de Boston e, logo após, na Universidade Western Michigan, um outro voltado para os cegos adultos mas relacionado com um programa para a criança e o adolescente cegos, uma vez que este grupo geralmente apresenta um comportamento de inatividade, comodismo, causando-lhes danos físicos, psicológicos e sociais. Os estudos relativos ao tema são recentes, começaram a desenvolver-se há três décadas, aproximadamente (Carrol, 1961).

No Brasil, a Orientação e Mobilidade tiveram o seu início, segundo Armstrong (1972), a partir da recomendação de Mr. Ernest Harold Getliff para a vinda ao Brasil de um consultor da Repartição Internacional do trabalho, a fim de ajudar as autoridades na reestruturação das oficinas de trabalho para cegos e no planejamento de outros serviços.

A Repartição Internacional do Trabalho designou para tal missão, de acordo com Armstrong (1972), Mr. Joseph Albert Asenjo, candidato recomendado pela American Foundation for Overseas Blind Inc e World Council for the Welfare of the Blind. Mr. Asenjo desembarcou no Brasil em fevereiro de 1957, sob o patrocínio das Nações Unidas e Repartição Internacional do Trabalho.

Após dois meses de trabalho no Brasil, Mr. Asenjo demonstrou um grande dinamismo e uma grande competência em relação ao trato com a pessoa cega.

Diante dessa demonstração de conhecimento, de acordo com Armstrong (1972), imediatamente foi solicitada a sua permanência em nosso país, o que possibilitou durante as

férias a criação de um curso de técnicas no uso da bengala (Hoover), ministrado no período de 16 a 31 de janeiro de 1958, com o apoio da Fundação para o Livro do Cego no Brasil.

A Fundação para o Livro do Cego no Brasil, vendo a importância da Mobilidade organizou em setembro de 1958 outro curso para professores especializados com carga horária de 30h, ministrado por Mr. Asenjo.

Preocupado com a problemática da orientação e mobilidade, de janeiro a junho e de agosto a dezembro de 1959, o Instituto de Reabilitação da Escola de Medicina da Universidade de São Paulo iniciou um curso para treinamento de instrutores de locomoção para deficientes da visão, com uma carga horária de 1.260 h.

A Bahia foi contemplada com um curso no ano de 1970, segundo Armstrong (1972), cujo objetivo era formar instrutores de Orientação e Mobilidade. Esse curso foi patrocinado pela Campanha Nacional de Educação dos Cegos em convênio com a Secretaria do Estado da Bahia e ocorreu, posteriormente em 1978, 1986 e 2003 em Salvador.

Um grande avanço da Orientação e Mobilidade é a sua aplicação como elemento de educação da criança e do adolescente cegos, pois resulta de vários estudos e observações, como explica Mira y Lopes (1985, P. 103). Dentre seus achados, os autores nos apresentam: a) há semelhança de etapas de desenvolvimento entre a criança cega e a criança vidente (que vê); b) os sentimentos de auto-estima e interação são relacionados com a independência física; c) a capacidade de movimentar-se livremente leva o indivíduo a uma melhor participação e a um maior reconhecimento por parte da sociedade.

Essas considerações sugerem que a diferença entre atitudes e comportamentos das pessoas cegas e videntes é tênue e se estabelece de acordo com a história da relação de cada pessoa com seu ambiente. O que nos leva a acreditar ainda mais no trabalho de conscientização da sociedade na superação de uma das maiores perdas do indivíduo cego: a

adequação social, que poderá ser desenvolvida através de um consciente trabalho de orientação e mobilidade.

Uma outra dificuldade que se vê no processo educativo do cego, no que tange a orientação e mobilidade, é um trabalho voltado para a questão simbólica da imagem que as pessoas criam do real, o que me leva a questionar o trabalho de professores e técnicos especialistas no trato com o cego: será que se faculta ao cego a possibilidade de discussão a respeito do simbólico em suas intenções?

Sobre isto, Bourdieu (1989, P. 9) nos diz que a construção da realidade se dá em espaços simbólicos. O valor simbólico não deve ser esquecido, pois o mesmo faz parte de nossas vidas. Enfim, está inserido no contexto social e está estreitamente correlacionado com esse espaço.

Esta adequação social deverá contribuir, também, na eliminação de estigmas relacionados à cegueira, que levam determinadas pessoas a pensar, em por exemplo, que os cegos vivem na eterna escuridão.

A relação simétrica entre visão e luz e, por outro lado, escuridão e cegueira, culturalmente condicionada, tem prejudicado as relações sociais para o cego, pois dessa maneira a cegueira ganha um significado simbólico negativo. Ver é ver a luz, ver é perceber. É um processo passivo, em que nossa retina é atingida por luz.

Segundo Chevalier e Gheerbrant (1994, P. 570), “a luz é o símbolo patrístico do mundo celeste e da eternidade, enquanto a escuridão é voltar ao indeterminado, no qual se misturam pesadelos e monstros”, as “idéias negras”.

Igualmente podemos encontrar no Novo Testamento, na referência ao Sexto Sinal, mais um simbolismo negativo: “o cego de nascença”, ou seja, o cego congênito simboliza o povo que nunca tomou consciência de sua própria condição de oprimido e por isso não chegou a ver a verdadeira condição humana.

Goffman (1988) afirma serem os símbolos de estigma caracterizados por estarem expostos à percepção. Um bom exemplo são os deslizes ou pistas fornecidos por um cego ao perceber a presença de pessoas recém-chegadas, tais como fazer com que elas percebam a bengala com o objetivo de informá-las sobre o seu estigma, a cegueira.

A desorientação ou orientação inadequada prejudica a mobilidade da pessoa cega fazendo com que muitas pessoas a considerem desajeitada.

Segundo Goffman (1988, P. 114), “ a cegueira pode levar à impressão de falta de cuidado, por isso o cego deve fazer um esforço especial para aprender ou reaprender a propriedade motora”, ou seja, variadas formas de atividades e movimentos corporais.

Desse modo, seu deslocamento é uma constante aprendizagem sobre o próprio corpo e suas relações com outros corpos no espaço.

Dentro de um programa de Orientação e Mobilidade do cego existe uma certa complexidade, que exige o seguimento de determinadas etapas os quais venham facilitar a capacidade de orientação independente do cego.

A locomoção do cego obedece a uma seqüência que leva em consideração o domínio do ambiente interno em primeiro lugar, utilizando os membros superiores, braços e mãos como proteção.

No decorrer do processo, a locomoção vai adquirindo mais dificuldade e exige do cego, uma maior atenção em relação ao ambiente que está sendo explorado.

Após esta etapa, a bengala longa começa a ser utilizada proporcionando uma melhor segurança neste indivíduo, exigindo dele um bom aprendizado em relação à orientação e proporcionando que use sua criatividade para planejar e vivenciar diversos percursos andando sozinho, sem auxílio do guia.

Partindo para áreas externas, o cego deve continuar aplicando suas habilidades de Orientação e Mobilidade como fizera nas áreas internas, mesmo tendo conhecimento de que

as pistas são diferentes, mas a sua habilidade de planejar e de diversificar os percursos são semelhantes.

Essas diversificações de percursos exigem uma movimentação corporal mais intensa, e Merleau-Ponty (1994) nos diz que é na ação que a espacialidade do corpo se realiza, porque o movimento não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo; ele os assume ativamente estabelecendo relações fundamentais entre o corpo e o espaço.

Entendo que o aspecto emocional é um fator de interferência na locomoção de um corpo no espaço e em determinado tempo ao atravessar ruas, encontrar obstáculos nas calçadas, vivenciar novos ruídos, novos lugares e outras situações.

O lugar ocupado para Bourdieu (2001), é definido como a extensão, a superfície e o volume que um indivíduo ou uma coisa ocupa no espaço físico. Pode ser definido também como o ponto do espaço físico onde um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe, independente dos perigos que podem causar.

Perceber e deparar-se com um perigo ou conflito seja com seres animados ou inanimados, segundo Elias (1998), desencadeia mecanismos automáticos inatos que colocam o organismo sob tensão, preparando-se para a luta ou para a fuga.

Obter independência e autonomia na locomoção facilitará o enfrentamento das diversas situações, além de fortalecer a auto-confiança e melhorar o convívio social do cego.

A dominação de diversos espaços através da locomoção toma uma forma individualizada que Bourdieu (2001) denomina de mobilidade espacial que facilita o encontro e reencontro em diversos espaços sociais.

O fato de os entrevistados reconhecerem no esporte uma forma de melhoria da sua agilidade e sua locomoção, leva-me a entender que o esporte para estas pessoas tem um papel de funcionalidade e utilitarismo, pois reforça o cotidiano desses indivíduos.

Partindo dos conceitos acima definidos, verifico que esses indivíduos cegos precisam de agilidade para se deslocarem em várias direções, em diversos ambientes e de locomoção pela necessidade de deslocamento para ocupar diversos espaços.

Para Elias (1998) toda mudança no espaço é uma mudança no tempo, e toda mudança no tempo é uma mudança no espaço. Os elementos tempo e espaço possibilitam uma orientação com referência às posições, ou aos intervalos entre essas posições.

A noção de espaço em Bourdieu (1996) tem como princípio uma apreensão relacional do mundo social onde indivíduos ou grupos existem e persistem na e pela diferença, ou seja, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações.

Entendo que a ocupação de espaços dá-se através do estado ou da mobilidade de um corpo e consolida-se pela manutenção dessa mobilidade ou desse estado. Daí a principal preocupação com a orientação e mobilidade do cego, que se inicia na adequada estruturação espaço-temporal.

Trata-se de um direito assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil: “É livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens” (5 de outubro de 1988, art.5º, parágrafo XV).

Por conseguinte, desenvolver a orientação e mobilidade do cego é dar-lhe condições de usufruir e exercer o direito de ir e vir com independência e espontaneidade.

## **5.6 Algumas Questões sobre a Educação Funcional**

A educação igualitária e universal, tem como contraponto a educação funcional que atua na perspectiva de preparar as pessoas para desempenhar funções sociais específicas e tem no ensino profissionalizante a sua grande referência.

Segundo Claparède (1954) a educação funcional é a que toma a necessidade do indivíduo como alavanca da atividade que nela se deseja despertar, é aquela que reúne atividades no sentido de interesse, desejo, atenção espontânea, exteriorização, movimento, invenção, trabalho.

A educação funcional para Duarte (1986) é a educação que se processa em função dos interesses do indivíduo e implica uma atividade que corresponde a uma necessidade, despertada por um desejo que tenha seu ponto de partida no próprio aprendiz.

A educação funcional visa despertar o gosto pelo trabalho, associando-lhe sempre o desejo de vencer.

Tem como objetivo educar as pessoas para atividades que as mesmas possam desempenhar com especificidade dispensando o conhecimento global, que segundo Schwartzman (1979) são conhecimentos supérfluos que não serão jamais utilizados pelos estudantes.

É bom lembrar que um sistema educacional que elege escolas e cursos diferentes para categorias sociais e profissionais distintos abandonam os ideais igualitários e emancipatórios da educação.

No nosso trabalho sempre citamos a educação funcional, falamos que a postura de nossos entrevistados reforça o caráter funcional. Autores ligados a educação física citam o caráter funcional do esporte, a exemplo de Kunz (1994), Bracht (1987) e Oliveira (1994), mas no nosso entendimento sem uma profundidade, acredito que o não aprofundamento tenha sido por opção metodológica ou ideológica, a qual respeito.

Segundo Oliveira (1994) a produção teórica americana através de autores como Philip Selznick, Kingsley Davis e Wilbert E. Moore, Daniel Katz e Robert Kahn e, em especial Talcott Parsons, são responsáveis pela corrente do Funcionalismo que tem em Durkheim sua gênese a partir de seus estudos ao trabalhar com o termo função que está enraizado a uma de

suas importantes categorias: solidariedade orgânica, tornando-se com isso o pensador responsável pelo desenvolvimento e difusão do funcionalismo.

Com o crescimento do capitalismo surgem novas formas de assegurar o novo poder através das correntes de pensamento e novas ideologias, como o liberalismo que é a expressão ideológica de superação do antigo regime, o positivismo representando a teoria de aceitação de uma nova ordem que se instalava e na condição de terceiro pilar o funcionalismo que funciona como método de interpretação sociológica para responder às contestações que já eram feitas ao Novo Regime. (OLIVEIRA, 1994).

Em nosso país as idéias da educação funcional surge em Minas Gerais através da Secretaria de Educação do Estado que resolve trazer os expoentes da educação para a reforma do ensino que se pretendia naquele estado, a partir da fundação de um novo Instituto J.J. Rousseau.

Entre os grandes da pensadores estava Edouard Claparède, considerado o Piaget da época, fundador e professor do Instituto J.J. Rousseau, o maior centro educativo para educadores do mundo inteiro, desembarca no ano de 1930 em Belo Horizonte.

Claparède (1954) também considerado o pai da educação funcional, ministrou vários cursos em Belo Horizonte inclusive sobre Psicologia da Criança e Psicologia Experimental, um dos seus mais importantes livros, o primeiro publicado no Brasil em 1934.

Para Claparède (1954) a escola deve inspirar-se em uma concepção funcional da educação e do ensino. Essa concepção consiste em tomar a criança como centro dos programas e dos métodos escolares e considerar a própria educação como adaptação progressiva dos processos mentais a certas ações determinadas por certos desejos.

A teoria funcional nos parece, assim, como um sistema de conceitos operacionais relativos à ação educativa, vejamos alguns elementos da concepção funcional preconizada por Claparède.



A escola pública ou particular para Claparède (1954) consagra um mundo de heresias fisiológicas, psicológicas e biológicas, contra as quais todos devem lutar sem tréguas. Heresias morais também, porque quantas vezes a escola não terá matado na criança o gosto pelo trabalho e quantas não terá projetado sobre os anos da infância uma sombra que a memória não apaga?

A segunda concepção de acordo com Claparède (1954) diz que a mola da educação deve ser não o temor do castigo, nem mesmo o desejo da recompensa, mas o interesse profundo pela coisa que se trata de assimilar ou de executar. A criança não deve trabalhar e portar-se bem para obedecer, e sim porque sinta que essa maneira de agir é desejável.

Uma terceira concepção para Claparède (1954) nos diz que a escola deve preservar o período da infância, que ela muitas vezes encurta, não observando fases que deveriam ser respeitadas.

Para Claparède (1954) a educação deve visar ao desenvolvimento das funções intelectuais e morais e não a encher a cabeça de um mundo de conhecimentos que, quando não são logo esquecidos, são quase sempre conhecimentos mortos, parados na memória como corpos estranhos, sem relação com a vida.

A escola deve ser ativa, partindo deste principio Claparède (1954) entende que a escola deve ser um laboratório e não um auditório, sugerindo para isso que se utilize do jogo para estimular ao máximo a atividade da criança.

A escola segundo Claparède (1954) deve fazer os alunos amar o trabalho pois muitas vezes ensina a detesta-lo criando, em torno das obrigações que impõe, associações afetivas desagradáveis. É indispensável que a escola seja um ambiente de alegria, onde a criança trabalhe com entusiasmo.

Dentro da concepção funcional da educação Claparède (1954) nos diz que o mestre já não deve ser um oniciente encarregado de formar a inteligência e encher o espírito de

conhecimentos. Deve ser um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais. Em vez de limitar-se a transmitir-lhes os conhecimentos que possui, deverá ajuda-los a adquirir por si mesmos esses conhecimentos, graças a trabalho e pesquisas pessoais.

No entender de Claparède (1954) a escola tem esquecido o aspecto social. E esclarece que como a vida que espera a criança ao sair da escola é vivida num meio social, apresentar o trabalho e as matérias escolares sob aspecto vital é apresenta-los também sob seu aspecto social, como instrumentos de ação social.

Essa nova concepção da escola e do educador para Claparède (1954) implica uma transformação completa na formação dos professores, de ensino de todos os graus. Essa preparação dever ser, antes de tudo, psicológica.

A concepção funcional nos mostra que um indivíduo só rende na medida em que se apela para suas capacidades naturais e que é perder tempo forçar o desenvolvimento de capacidades que ele não possui.

Nesta perspectiva Claparède entende como necessário que a escola leve mais em conta as aptidões individuais e se aproxime do ideal da escola sob medida, estabelecendo ao lado de disciplinas obrigatórias dos programas de ensino, certo número de matérias a escolher, que os interessados poderiam aprofundar a seu gosto, movidos do interesse e não da obrigação de fazer exame.

Uma democracia, mais do que qualquer outro regime para Claparède (1954) tem a necessidade de um escol, escol intelectual e moral. Segundo o referido autor é do interesse da sociedade, como dos indivíduos, selecionar as crianças bem dotadas e coloca-las nas condições mais adequadas ao desenvolvimento de suas aptidões especiais.

A psicologia funcional de Claparède procura formular grandes leis que regem a conduta. Parte do princípio que uma conduta depende sempre da totalidade do organismo, tanto por seus motores, quanto por sua execução.

Todo organismo vive em harmonia e a ruptura do equilíbrio de um organismo leva a uma necessidade, daí a primeira lei de Claparède (1954, p. 44), a Lei da necessidade: “Toda necessidade tende a provocar as reações próprias a satisfaze-la”.

Ao usar “tende a provocar” e, não, “provoca” Claparède (1954) entende que em certos casos, essas reações são impedidas por diversas circunstâncias como, por exemplo, a presença de outra necessidade interferente.

A lei da necessidade para Claparède (1954) é uma lei biológica; não é, propriamente, uma lei psicológica. Com efeito, a necessidade pode satisfazer-se sem que intervenha a atividade mental: a necessidade respiratória, por exemplo, e todas as necessidades intraorgânicas que provocam, automaticamente e sem que o percebamos, uma multidão de mecanismos reguladores do corpo.

Essa verificação de acordo com Claparède (1954) nos permite perceber um novo aspecto da significação da vida mental. A vida mental, a conduta, tem por função remediar a insuficiência de adaptação natural do organismo.

Baseado nestes fatos Claparède (1954, p. 54) nos apresenta uma nova lei – a “Lei da extensão da vida mental” e complementa nos dizendo que o desenvolvimento da vida mental é proporcional à diferença existente entre as necessidades e os meios de satisfaze-las.

Se a diferença é nula (respiração, reflexos pupilares, tosse, espirro, secreções etc.), nenhuma atividade mental. Se é muito grande (fome, que suscita a invenção de todos os instrumentos de caça e de pesca, dos necessários à agricultura etc.), atividade mental muito extensa.

A lei precedente foi denominada por Claparède (1954, p. 54) como a “Lei da tomada de consciência” onde o indivíduo toma consciência de um processo, de uma relação ou de um objeto tanto mais tarde quanto mais cedo e por mais tempo sua conduta envolveu o uso automático, inconsciente, desse processo, dessa relação ou desse objeto.

Para justificar esta lei Claparède cita um exemplo sobre as diferenças e semelhanças, e nos diz que a criança, antes dos seis ou sete anos, terá muito dificuldade em indicar as semelhanças, ao passo que facilmente indicará as diferenças.

A lei da tomada de consciência tem como oposta a “lei da perda de consciência”, pois a proporção que um ato se automatiza, torna-se inconsciente. A incoscência progressiva dos atos habituais é uma ilustração banal desta lei.

Todos os mecanismos protetores do equilíbrio orgânico segundo Claparède (1954, p. 57) tinham como função preservar esse equilíbrio e deviam, pois, entrar em jogo antecipadamente.

Essa antecipação da reação protetora ou adaptativa tem grande importância para a conduta, e é tão geral que dela surge a “Lei da antecipação”, ou seja toda necessidade que, por sua natureza, corre o risco de não poder ser imediatamente satisfeita, aparece com antecedência, isto é, antes que a vida esteja em perigo.

A lei da antecipação está, como se vê, envolvida na lei da extensão da vida mental, bem como na do interesse momentâneo.

Para Claparède (1954, p. 60) parece interessante atingir o objeto capaz de satisfazer a necessidade, e a ele adaptar a conduta. Partindo deste princípio Claparède sugeriu a criação da “Lei do interesse” onde “toda conduta é ditada por um interesse”, ou seja toda ação consiste em atingir o fim que nos importa no momento considerado.

Mas, várias necessidades e, vários interesses podem aparecer simultaneamente e a necessidade mais urgente no momento considerado é a que produzirá a maior reação, com

isso Claparède (1954, p. 63) cria a “Lei do interesse momentâneo” onde em cada momento, um organismo age segundo a linha de seu maior interesse.

De acordo com Claparède (1954) as leis expostas anteriormente tratavam da atividade mental, onde a necessidade suscita uma reação, a reação adequada às exigências do momento, a reação que importa.

Para justificar a criação de uma nova lei Claparède (1954) justifica-se dizendo que, quando, sentindo uma necessidade, um organismo não está armado de reflexos ou de instintos próprios a satisfazer-la procura por em atividade as reações que lhe foram anteriormente proveitosas em situações difíceis, surgindo assim a “Lei da reprodução do semelhante” onde toda necessidade tende a reproduzir as reações, ou situações, que lhe foram anteriormente favoráveis, a repetir a conduta que, anteriormente, foi bem sucedida em circunstância semelhante.

A reprodução do semelhante pode ser impossível, em virtude de a situação ser inteiramente nova. Diante disso aparece um novo tipo de conduta, cuja significação funcional para Claparède (1954, p. 71) não é duvidosa – o tatear. E enuncia a lei: quando a situação é tão nova que não evoca nenhuma associação de similitude ou quando a repetição do semelhante é ineficaz, a necessidade desencadeia uma série de reações de pesquisas, de ensaio, de tateio.

A compensação é uma estratégia empregada pelo organismo para remediar um desequilíbrio, e como esse mecanismo é muito geral na economia do organismo Claparède (1954, p. 72) faz a “Lei da compensação” que atua quando o equilíbrio perturbado não pode ser restabelecido por uma reação adequada, é compensado por uma reação antagonista do desvio por ele produzido.

A “Lei da autonomia funcional” é colocada em último por Claparède (1954, p. 73) para chamar a atenção do educador que: em cada momento de seu desenvolvimento, um ser

animal constitui uma unidade funcional, isto é, suas capacidades de reação são ajustadas a suas necessidades.

Essa lei, segundo Claparède (1953) contribui, tanto quanto as outras, para transformar a imagem que se vinha tendo do processo educativo.

Para Claparède (1954) a identidade funcional, nos obriga a encarar a educação como uma vida, isto é, um processo que se apresenta à criança como um fragmento de sua vida.

### **5.6.1 A Crise da Educação Funcional**

O grande modelo alternativo à educação igualitária e universal é o da educação funcional, que deveria preparar as pessoas para o desempenho de funções sociais específicas.

O ensino "profissionalizante" tem, aparentemente, este sentido: ele visa educar as pessoas para atividades que elas possam, de fato, desempenhar, deixando de lado os conhecimentos mais supérfluos que não serão jamais utilizados pelos estudantes.

No entanto, a própria resistência dos estudantes e suas famílias a este tipo de ensino já chama a atenção para sua principal dificuldade: aceitar um diploma profissional ao nível secundário pode significar o abandono dos ideais de sucesso econômico e social prometidos pela Universidade.

Os sistemas educacionais que consagram escolas e cursos diferentes para categorias sociais e profissionais distintas abandonam, de fato, os ideais igualitários e emancipatórios da educação geral universal. O operário que manda seu filho à escola técnica industrial desiste, de antemão, de transformá-lo em "doutor"; o mesmo vale para a moça que opta por um curso de secretária.

A realidade do mundo do trabalho faz com que, muitas vezes, estes cursos sejam realmente buscados, e os grandes ideais, por inatingíveis, abandonados. Mas isto não se faz

sem um sentido de derrota, sem um conformismo que atinge os próprios professores responsáveis por este tipo de ensino, que têm este trabalho menos por gosto do que por necessidade.

As grandes empresas, as associações comerciais e industriais, os grandes setores da administração, por sua vez, não confiam no sistema de educação regular para formar as pessoas de que necessitam. Por isto, elas tratam de criar seus próprios sistemas de educação profissional, desde formas mais ou menos organizadas de treinamento no trabalho até sistemas mais complexos como o SESI ou o SENAI. Isto reforça ainda mais a falta de interesse do "ensino profissionalizante" que pretenda funcionar independentemente do mundo empresarial.

Esta maneira de tentar resolver os problemas da educação genérica é apresentada, muitas vezes, como uma busca de maiores vínculos entre a educação e a comunidade da qual vêm e para onde devem voltar os estudantes.

A busca de uma vinculação mais íntima entre o sistema educativo e meio que o circunda foi um dos temas centrais dos movimentos pela reforma universitária do final dos anos 50 e início dos anos 60 no Brasil.

Buscava-se uma universidade menos alienada, mais sintonizada com as necessidades e aspirações do meio mais imediato que a circundava. Esta era, também, uma das dimensões importantes do ideário educacional de Anísio Teixeira e do movimento escolanovista - a descentralização do ensino, sua manutenção e orientação pelas comunidades às quais as escolas pertencem, tal como ocorria nos Estados Unidos, fonte de inspiração deste como de outros movimentos de reforma.

Tanto quanto o ensino profissionalizante, a educação controlada e dirigida para as comunidades tem o grave defeito de consagrar e consolidar as desigualdades existentes. Nos Estados Unidos, uma das conseqüências principais dos movimentos pelos direitos civis das

minorias foi a perda gradativa da autonomia das escolas, forçadas a uma abertura no recrutamento de seus alunos que vai muito além do que as comunidades brancas e mais ricas fariam de moto próprio.

No Brasil, foi certamente o reconhecimento da crônica indigência econômica e cultural da maior parte da sociedade - a ponto de a expressão "comunidade" não ter, na realidade, muito sentido no país - que levou ao desenvolvimento de um sistema educacional tão hierarquizado, centralizado, padronizado e controlado como o que criamos.

As comunidades não mereciam confiança, e nem tinham os recursos para educar a população do país; principalmente porque a educação que se buscava não era para agora, mas para o futuro, que ainda estava por construir.

A centralização e burocratização do ensino no Brasil não decorre exclusivamente, pois, da tendência centralizadora do Estado, mas corresponde a uma preocupação genuína de evitar os males da desigualdade institucionalizada e consagrada. Mas esta solução também traria seus problemas.



## CONCLUSÃO

Assim como foi proposto inicialmente, a tese apresentou o mapeamento do campo das Representações Sociais dos cegos congênitos praticantes de esporte. Ou seja, respondeu as questões iniciais que se propôs a investigar, quais sejam: 1 Como o indivíduo cego percebe sua prática esportiva? 2 Quais os significados sociais que um grupo de cegos apresentam em relação a prática esportiva?

Podemos apresentar através desta investigação as Representações Sociais de Esportes sob a ótica de Pessoas Cegas, espero que o presente trabalho possa contribuir na democratização em relação à participação do cego nas políticas públicas de esporte, lazer e atividade física. Vislumbra a utopia de um mundo mais justo, mais solidário, e sobretudo mais cidadão.

A Educação Física mostra-se então neste processo, como alheia a essa situação de injustiça social. O surgimento de uma política que oportunize aos cegos a participação dentro da universidade faz surgir uma série de discursos que estão arraigados ao desejo de livre acesso a universidade e de participação social.

Ouvir os cegos para tentar entender o que pensam e o que sentem sobre a prática de esportes, nos leva a acreditar que ensinar e orientar o cego é reconhecê-lo enquanto cidadão. A representação social de esporte está calcada na energia pessoal, na ação sobre o interior dele. Na condição de humanidade, potencial humano, reconhecendo-lhe a potência para conquistar patamares mais altos.

Essa energia pessoal mostra a fragilidade da representação esportiva enquanto integração levando-se em conta que o esporte funciona como catapulta, como um engenho sobre o qual desliza em corredeira o atleta cego impulsionado pela detonação de uma carga explosiva, a energia de sua potência.

Neste processo de entendimento surgiram as representações relacionadas com o corpo, a funcionalidade, a normalidade e a figura do herói. Na representação corporal, ficou mais patente o aspecto funcional do corpo, que transporta o cego e é objeto de mediação com o mundo. A funcionalidade corporal ficou demonstrada quando a maioria dos informantes fez a ligação corporal apenas com os sinais sonoros do ambiente, para elaboração das pistas que lhes permitem uma organização de pensamento facilitadora da elaboração de seus caminhos. O corpo do cego se apresentou como o seu condutor, numa dicotomia pensamento/ação.

O aspecto da normalidade também foi uma representação comprovada, a partir do núcleo central, busca a igualdade de comportamentos tido como normais, seja na aparência ou no desenvolvimento de suas atividades.

Um exemplo do peso do aspecto normalidade, é a recusa da utilização da bengala, relevância que já discuti anteriormente durante a realização do Mestrado em Educação Física onde através do estudo das Representações de pessoas cegas sobre a organização espaço-temporal tomando como referência seu próprio corpo ficou evidenciada as questões sobre a bengala.

A bengala ocupa no universo da pessoa cega um papel de extrema importância. Ela contém um segredo mágico, ela torna o seu possuidor o centro das atenções, aumenta sua capacidade de defesa e tem a função de abrir-lhe a passagem, possibilitando-lhe realizar suas idéias, desejos e planos de deslocamento (SANTOS, 1996)

Mas ela também denuncia a deficiência e, embora reconhecendo-a como necessária, o cego não a quer como uma extensão permanente do próprio corpo. Utilizá-la com habilidade controlada e agilidade pode ser para ele um símbolo de paciência e precisão, possibilitando-lhe um ato criativo no deslocamento (SANTOS, 1996)

Esta luta pela normalidade faz surgir outro elemento de representação: a figura do herói, que, diante das adversidades, vence tudo e mostra coragem para vencer os medos e os

obstáculos colocados pela sociedade, ou seja, o estigma. E com isso o cego ganha nova identidade: o reconhecimento de potencialidades, mesmo diante da cegueira, a aparência da normalidade. Ganhar essa nova identidade é aventurar-se, é arriscar-se a habitar em um mundo novo, e desconhecido, até que as pistas lhe facilitem a estruturação e o reconhecimento desse mundo.

Os cegos nos servem de modelo, mostrando-nos valores mais humanos de engajamento, de luta, encorajando-nos a não nos resignarmos. Eles abrem caminho com suas espadas invisíveis, materializadas em suas bengalas, envoltas em uma luz brilhante que a tudo transforma e permite superar seus medos, superar e compensar as humilhações sofridas durante o convívio social e controlar a indignação. Essa aventura heróica dos cegos lhes dá as condições para dominarem a vida, criando e recriando a sua existência, permitindo-lhes encontrar o caminho da auto-realização.

A Educação Física torna-se um importante caminho para a formação corporal dos cegos, na elaboração das referências espaciais através do desenvolvimento das noções proprioceptivas, exteroceptivas e simbólicas, proporcionando-lhes de forma saudável o direito à cidadania, ou seja, o exercício da liberdade de ir e vir.

Este direito à cidadania poderá ser adquirido ou reforçado através do desenvolvimento de atividades corporais que explorem o conhecimento de si mesmo e das relações com os objetos em movimento. As atividades esportivas servem também de estruturação tanto da noção espacial e temporal como do desenvolvimento social e da auto-estima.

À luz do que foi pesquisado, a elaboração e aplicação dessas atividades exige da formação do profissional de Educação Física algumas prioridades, que entendo como fundamentais para se atuar com o cego.

- a) elaboração de programas para a formação do cidadão consciente dos seus

- direitos e deveres no convívio social: entendo que para atingir este objetivo, a formação do cidadão, os programas de Educação Física para os cegos devem conter atividades intencionalmente organizadas, relacionadas com a Orientação e Mobilidade.
- b) essas atividades deverão estar relacionadas a formação da imagem corporal de um corpo que sente o mundo, que o anima e é animado por ele, um objeto de mediação e de auto-conhecimento, resgatando-lhe a totalidade ausente, tal como foi evidenciada no estudo. Através do conhecimento do seu próprio corpo e de suas relações é que se torna possível reconhecer o direito à cidadania, para com isso exercer também o direito à liberdade, porque a liberdade é um direito da humanidade.
- c) também as atividades esportivas adaptadas se constituem em poderosos recursos para a inserção do cego na sociedade, por desenvolverem as condições corporais e os valores morais e sociais, portanto para explorá-las faz-se necessário o envolvimento do professor de Educação Física junto à aquisições de informações, mesmo que básicas do desporto e de suas adaptações.

Este estudo levou-me a muitas reflexões. Dentre elas, percebi que às vezes tenho algumas visões, mas o que serão estas visões se, num piscar de olhos, as mesmas somem? E os meus olhos, afinal, o que realmente são para mim, se não conseguem segurar estas visões, ou seja, absorvê-las?

Então, reflito sobre olhos e olhares, e me pergunto: será que os meus olhos possuem olhares?

Se os meus olhos às vezes não conseguem absorver minhas visões, então eles nem sempre possuem olhar. Percebo assim que além de olhar eu preciso ver, não um ver por ver, para não se perder e se deixar de apreender. Além desse ver eu preciso enxergar, mas para enxergar eu preciso do olhar dos meus olhos?

E chego à conclusão de que enxergar é muito mais que meus olhos, meu ver, meu olhar; é, na realidade, a superação de minhas deficiências de elaboração.

Se elaboro bem as minhas sensações e emoções corporais não preciso só dos meus olhos, mas do meu corpo, para olhar, ver e enxergar e compreender a realidade na qual estou inserido.

O corpo assume, dessa forma, o papel de formação e informação, e com isso surge em mim uma bela e emocionante certeza: o cego, tendo a sua noção corporal bem desenvolvida, poderá dotar-se do olhar. Olhar este que lhe proporcionará aquisições em vários níveis de informação e sensações e, conseqüentemente, superação de muitas barreiras. Daí a grande importância da Educação Física no processo de desenvolvimento corporal da pessoa cega.

Se a Educação Física trabalha e preocupa-se essencialmente com o corpo, seja ele qual for, nos seus aspectos afetivo, cognitivo e motor, e se este corpo ocupa espaços diversos através de movimentos sociais, culturais e corporais, chegamos ao pensamento de que estes movimentos necessitam de uma boa orientação para que haja uma excelente mobilidade nos diversos espaços do nosso universo. E nada melhor do que a orientação e mobilidade inserida nos programas de Educação Física escolar para seu pleno desenvolvimento.

O profissional da Educação Física, pelo seu conhecimento do corpo humano, inclusive no que se refere ao movimento, pode, juntamente com outros profissionais, assumir este conteúdo de ensino, que deverá constar, obrigatoriamente, nos currículos.

Parto do princípio de que, com a sistematização e um maior número de profissionais qualificados, a contribuição da Educação Física será muito maior para a emancipação do cego

enquanto cidadão. E a esse respeito, Marx (1995, p.63) nos diz: “toda a emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem”.

O nosso corpo é um espaço fundamental do desenvolvimento da sociedade; o movimento constante contribui e contribuirá para o desenvolvimento da sociedade e da humanidade, mas esta realidade só surgirá a partir do pensamento abstrato (LIMA, 1980).

Desenvolver o seu potencial é um direito do indivíduo que deve ser oportunizado a todos. Independente de se possuir um corpo fora dos padrões estéticos exigidos pela sociedade, independente também da sua produção, temos que reconhecê-lo como ser humano.

De Homero até nossos dias, as transformações em todas as áreas do conhecimento humano, inclusive das relações com o outro evoluíram, mas no meu entendimento as atitudes com relação às pessoas cegas corporificam-se através do tempo e do espaço. Os preconceitos e estigmas perduram ainda hoje.

Devemos evitar que o cego em nossa sociedade torne-se um “Hefesto”, que por ser um Deus coxo, compensa sua deficiência como o mais prestativo e portador de uma grande serventia.

Uma forma de superar os estigmas por parte do grupo investigado é praticando esporte e através do mesmo mostrar suas capacidades e conseqüentemente ter uma aceitação social.

Vê no esporte uma oportunidade de superar o isolamento social através de sua participação nos diversos eventos, procurando mostrar sua capacidade para uma sociedade que o julga incapaz.

Retomo o início do trabalho quando dizia que o mesmo significava uma “re-visão” procurando encontrar sentidos e significados. Encontrei nesta trajetória alguns sentidos e alguns significados, que contribuíram para não ter medo, muito pelo contrário, para continuar lutando contra as adversidades impostas pelo sistema de poder do Estado sobre as pessoas

portadoras de deficiência e outras minorias. Aprendi a não esquecer minhas utopias e minhas paixões para não perder a minha capacidade de indignação diante das injustiças sociais.

Durante a realização do referido trabalho muitas dificuldades surgiram, naturalmente ou por imposição de algumas pessoas insensíveis com a causa pesquisada. Mas, a solidariedade de muitas pessoas que acreditavam no trabalho e na minha pessoa foi fundamental para superar as adversidades. Contei com amigos e amigas da cidade do Rio de Janeiro, de Vitória do Espírito Santo e de Feira de Santana, que deram-me acolhimento em seus lares, confirmando que um mundo solidário e sincero ainda é possível quando o ser humano se despoja de suas vaidades e de seus orgulhos e não ambiciona o poder como forma de subordinar seus semelhantes.

Na perspectiva do despojamento de vaidades e, assumindo um compromisso com a pesquisa, proponho, a partir da composição central da representação social, a teoria da Movimentação Sócio-Corporal de Ocupação Funcional, caracterizada por conquistas estéticas e cinestésicas, que amplia as possibilidades de aceitação social das pessoas portadoras de deficiência.

Partindo do meu envolvimento e motivações com a pesquisa no doutorado e as minhas experiências na docência superior com a educação física adaptada e o esporte, proponho uma linha de pesquisa a partir da centralidade descoberta nesta pesquisa, avançando para uma especificação de sexo, classe social, faixa etária e outras vertentes, além de aplicar a centralidade descoberta a professores e técnicos, esperando contribuir qualitativamente no desempenho destes profissionais.

O propósito central da linha de pesquisa é testar o movimento dos elementos, a partir da intervenção pedagógica, reelaborando propostas didático-pedagógicas para a educação física e o esporte adaptado, a partir da vivência e da análise da realidade dessa prática nos espaços sociais. Isto, baseado na teoria da ação de Bourdieu (1996), que trata da

sistematização de conceitos aplicados em pesquisas de campo e, na constatação de Elias (1994a), em não separar o conhecimento da ação onde tudo o que é representação é real, e tudo o que é real é representado.

Se não fosse representado simbolicamente, o ser humano não poderia vivenciar a realidade e a subjetividade que existe sobre ele e o grupo a que pertence. Nesta tese, de acordo com Quintana (1999, p.49), “é o próprio pensamento do grupo que está em jogo, uma vez que nessa teia de significados não existe nada que esteja solto, cada fio está amarrado ao conjunto e, ao mesmo tempo que o sustenta, é sustentado por ele”.



## REFERÊNCIAS

- ABRIC , Jean-Claude. **Méthodologic de receil des représentations sociales** . Traduzido de Alda Judith Alves. Mazzotti,1994.
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 420p.
- ASSIS, Alberto de. **O cego**: em face da medicina, do direito e da pedagogia. Escola de aprendizes artífices. Bahia , 1935.
- ALMEIDA, José J. Gavião de. A pessoa deficiente visual: revelações sobre a atividade motora. **Revista. Benj. Constant**, Rio de Janeiro, n. 12, 1995.
- \_\_\_\_\_. A criança portadora de deficiência visual na brinquedoteca. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE (CONBRACE), 12., 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; São Paulo: Secretaria Estadual de São Paulo, 2001. 1 CD-ROM.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Compreendendo o cego através do procedimento de desenhos - estórias: uma abordagem psicanalítica da cegueira. **Bol. Psicol**, v. 42, n. 96/97, p. 49-58, jan.-dez.1992.
- AMORIM, Cristiane Silva, et al. Adaptação do teste de Shuttle Run para pessoas com deficiência visual (DV). **Revista da SOBAMA**, Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, Curitiba, v. 8, n. 1, dez. 2003. Suplemento.
- ALVES, Leandro de Siqueira. Causas de cegueira e visão subnormal no centro Louis Braille – Porto Alegre. **Arq. Bras. Oftalmol**, v. 48, n. 2, p. 65-67, 1985.
- ANDREOTTI, Rosana A.; TEIXEIRA, Luzimar R. O papel da Educação Física adaptada no desenvolvimento motor do indivíduo portador de deficiência visual. **Rev. bras. saúde esc**, v. 3, n. 1/4, p. 76-82, 1994.
- ANJOS, Dalva Rosa. Processo Pedagógico do Goalball. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, 7. , 1998, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP/EEFEUSP /CEPEUSP,1998. p.115.
- ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Desporto adaptado no Brasil**: origem, institucionalização e Atualidade. Brasília, DF: MEC / INDESP, 1998.

ARMSTRONG, Marlene. Formação de profissionais. In: SEMINÁRIO IBERO AMERICANO DE COMUNICAÇÃO E MOBILIDADE, 1972, São Paulo. **Anais...** São Paulo, SP, 1972.

BABA, C. T. N. **Superando as limitações**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1985.

BACHEGA, Ineida Maria; STUMP, Patrick Raimond N.A G. Orientação e assistência da Fisioterapia ao deficiente visual. **J. Bras. Méd**, v. 57,n. 2, p. 36,38,40, ago. 1989.

BALAU, Virginia. **Texto didático**: reflexões sobre análise de conteúdo e análise do discurso. 1981. Dissertação (Mestrado) – PUCSP, São Paulo, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, T.C.; ARANHA, E.; AGUIAR, A.; PEREIRA, S. Musculação aquática para portadores de necessidades especiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE 2., 1999, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1999.

BENTO, J. O. **O outro lado do desporto**. Porto: Campo das Letras,1995.

BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da pedagogia do desporto**: perspectivas e problemáticas. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Paulinas, (Sociedade Bíblica Católica Internacional, Edição Pastoral), 1990.

BOATO, Elvio Marcos; OLIVEIRA,Ricardo Jacó de. Contribuições da teoria das emoções e da psicogênese de Henri Wallon na intervenção pedagógica em alunos com deficiência mental associada a deficiência visual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE (CONBRACE), 12., 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; São Paulo: Secretaria Estadual de São Paulo, 2001. 1 CD-ROM.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense,1990.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: \_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: .Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL,1989.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EdUSP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Contra fogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1998b.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho (Org). **Fundamentos pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1987.

BRANDÃO, J.S. **Mitologia grega**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 3 v.

\_\_\_\_\_. **Mitologia grega**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. 2 v.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF Senado Federal / Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)**. Avaliação da Década da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF, 1991.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990

CAMARGO, W.X. et al.. Desafio versus limitações: o desporto de rendimento pensado no contexto da deficiência visual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA, 2., 1997, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: SOBAMA/UFU, 1997.

\_\_\_\_\_. Ação educativa e cidadania como noções desenvolvidas em campeonatos de goalball. **Revista da SOBAMA**, Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, Curitiba, v. 8, n. 1, dez. 2003. Suplemento.

CARDOSO, J.R. et al. Viabilização da natação a portadores de deficiência física. Follow-UP de 09 Meses. **Revista Artus de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 1997. Edição Especial.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MALERBA, Jurandir. (Orgs.). **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas: Papirus, 2000.

ASSOCIAÇÃO MUNDIAL DE RECREAÇÃO E LAZER. Carta internacional de educação para o lazer. Brasília: SESI - DN, 1995. Traduzido do original. elaborada e aprovada no Seminário Internacional da WLRA de Educação para o Lazer em Jerusalém – Israel, de 2 a 4 de agosto de 1993.

CASTRO, José Alberto Moura; MARQUES, Urbano S. Moreno. Análise da formação do profissional em atividade física adaptada no contexto europeu. **Revista da SOBAMA**, Curitiba, v. 5, n. 1, p.31-37, dez. 2000.

CARRERA, C.Z. Adaptação da pessoa portadora de deficiência visual a prática da natação em piscina de grande profundidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA, 2., 1997, Uberlândia. **Anais...** SOBAMA/UFU, 1997.

CARROL, T.J. **Cegueira**. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1961.

CARVALHO, A Melo de. **Desporto popular como prática de cultura democrática**. Porto: Campo das Letras, 1998.

CARVALHO, Jolmerson de. O perfil do estilo de saúde e a qualidade de vida do portador de deficiência visual da Grande Florianópolis. 1999, Dissertação (Mestrado) - CDS/UFSC, Florianópolis, SC, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2000**. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 01 de julho 2003.

CASTANHO, Antonieta Ribeiro da Silva Prates. **A face das crianças deficientes visuais: expressões de emoções e percepção social de seus sorrisos**. São Paulo, 1996. 97 p.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Políticas educacionais e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

COÍN, Manuel Rivero; ENRÍQUEZ, Maria Isabel Ruiz. Orientação, mobilidade e habilidades da vida diária. In: **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo; Livraria Santos Editora. 2003.

COMITÉ OLÍMPICO ESPAÑOL. **Deportes para minusvalidos fisicos, psíquicos y sensoriales**. Barcelona, 1992.

CONDE, Antonio João Menescal. Atividades físicas adaptadas ao deficiente visual. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, 3., 1990, São Paulo. **Anais...**São Paulo: USP/ EEFUSI/ CEPEUSP, 1990.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

CHIODA, R.A et al. O desenvolvimento motor da criança portadora de deficiência visual congênita mediante a prática do atletismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA, 2., 1997, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: SOBAMA/UFU, 1997.

CLAPARÈDE, Edouard. **A educação funcional**. São Paulo: Nacional, 1954.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: **Acesso e qualidade**. Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997. 54 p.

CRATTY, B. J.; SAMS, T. A. **La imagem corporal de los niños ciegos**. Córdoba-Argentina, 1984.

COSTA, Richard Fernando. Inclusão: uma abordagem através da recreação e jogos adaptados com deficientes visuais e auditivos. In: CONGRESSO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA DO MERCOSUL, 2002, Porto Alegre. **A atividade motora adaptada a serviço das diferenças: anais...** Porto Alegre: PUCRS / Fac. de Educação Física e Ciências do Desporto, 2002. 1 CD-ROM.

COSTA, Luciana Lima da et al. Natação para jovens cegos e de baixa visão. **Revista da SOBAMA**, Curitiba, v. 8, n. 1, dez. 2003. Suplemento.

COUTINHO, Márcia Maria de Azevedo. et al. Body pump em deficientes visuais (DV). **Revista da SOBAMA**, Curitiba, v. 8, n. 1, dez. 2003. Suplemento.

CUNHA, Ana Mara Gomes; OSORIO, Carolina Macarena Diaz; CHAGAS, Eliane Ferrari. Atividade motora adaptada para pessoas portadoras de deficiência visual. **Revista da SOBAMA**, Curitiba, v. 8 n. 1, dez. 2003. Suplemento.

DE ROSE JR, Dante. Análise da orientação esportiva em atletas portadores de deficiência visual. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, 5., 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP/ EEFUSP/ CEPEUSP, 1994.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

DUARTE, Sergio Guerra. **Dicionário brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro. Ed. Antares/ Nobel, 1986.

DUMAZEDIER, Jofre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva. 2001.

DURKHEIM, Émile. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. V.10.

EINSTEIN, A. Espaço-tempo. In: **O TESOURO da Enciclopédia Britânica**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

ELIAS, Norbert ; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1992.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a. 201p.

ELIAS, Norbert. **Teoria simbólica**. Oeiras / Portugal: Celta Editora, 1994b.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ELIAS, Norbert ; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

EKMAN, Laurie Lundy. **Neurociência: fundamentos para a reabilitação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

ESPÍNDOLA, Samuel José; MACIEL, Amanda de Melo; FERNANDES, Luciano Lazzaris. Ensino de natação para uma criança com deficiência visual: um estudo de caso. In: CONGRESSO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA DO MERCOSUL, 2002, Porto Alegre. **A atividade motora adaptada a serviço das diferenças: anais...** Porto Alegre: PUCRS / Fac. de Educação Física e Ciências do Esporte, 2002. 1 CD-ROM.

FARIAS, G. C. **Efeitos de um programa experimental da aprendizagem do jogo de orientação “Caça ao Tesouro” desenvolvido mediante uma linha de base múltipla para cegos.** 1991. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – UERJ, Rio de Janeiro, 1991.

FARIAS, M. C. C. O professor de educação física e suas representações acerca do aluno portador de deficiência mental. **Revista Artus de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 1997. Edição especial.

FARIAS, Sandra Regina Rosa. Representações de capoeira para mulheres portadoras de cegueira congênita. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA , 4., 2001, Curitiba. **Anais ....**Curitiba: SOBAMA / UFPR, 2001.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ( FIEP). **Manifesto Mundial da Educação Física** . Foz do Iguaçu, PR , 2000.

FEIO, Noronha. **Desporto e política:** ensaios para a sua compreensão. Lisboa : Compendium, 1978.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes; FELIPPE, Vera Lucia Leme Rhein. **Orientação e mobilidade.** São Paulo: Laramara / Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 1997.

FERRAZ, Juliana Maria; BRUNONI, Décio; ERWENE, Clélia Maria. Casamento entre cegos: atrofia óptica congênita x síndrome de Rieger. **Arq. Bras. Oftalmol**, v. 53, n. 1, p. 33-6, 1990.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania:** uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, E. L; ROCHA FERREIRA, M. B. A representação da dança na vida das pessoas portadoras de deficiência física. **Revista Artus de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 1997. Edição especial.

FERNANDES, Luciano Lázzaris. Projeto sábado no Campus: esportes adaptados. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE, 3., 2001, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2001.

FIGUEIREDO, V. M. C. et al. Olhar para o corpo que dança: um sentido para a pessoa portadora de deficiência visual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA, 2., 1997, Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia: SOBAMA / UFU, 1997.

FONSÊCA, V. **Manual de observação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas.1995.

FREIRE, João Batista. **Esporte educacional**: uma proposta renovada. Recife: UPE / ESEF / MEE / INDESP,1996.

FREUDENHEIM, Andréa Michele; MATTOS, Elisabeth de. A integração sensorial e o processo ensino - aprendizagem de habilidades motoras em portadores de deficiência visual ou auditiva. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA , 3. ,1990, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP / EEFUSI / CEPEUSP, 1990.

FREITAS, Patrícia Silvestre de; CIDADE, Ruth Eugênia Amarante. Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na Escola. **Revista Integração**, Brasília, ano 14, 2002. Edição Especial.

FREITAS, Patrícia Silvestre de; **Noções de Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de Deficiência**: uma abordagem para professores de 1º e 2º Graus. Uberlândia: Brenda, 1997.

FUGITA, Meico. Percepção do próprio nadar de nadadores deficientes visuais e nadadores videntes. In: CONGRESSO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA DO MERCOSUL, 2002, Porto Alegre. **A atividade motora adaptada a serviço das diferenças**: anais... Porto Alegre: PUCRS / Fac. de Educação Física e Ciências do Esporte, 2002. 1 CD-ROM.

GLATT, R. **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GODOY, Ubiratan Franco et al. Análise dos padrões básicos de movimento para pessoas portadoras de deficiência visual. In: CONGRESSO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA DO MERCOSUL, 2002, Porto Alegre. **A atividade motora adaptada a serviço das diferenças**: anais... Porto Alegre: PUCRS / Fac. de Educação Física e Ciências do Esporte, 2002. 1 CD-ROM.

GOFFMAN, ERVING. **Estigma**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1988.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, Pensar, agir-corporeidade e educação**. Campinas: Papirus 1994.

GARDIM, Ana Lúcia; RODRÍGUES, Maria de Lourdes Veronesi; DEMARCO, Luís Antonio. **Prevalência das causas de cegueira no Instituto dos Cegos Trabalhadores de São José do Rio Preto-SP**. Rev. bras. Oftalmol v. 56, n. 6, p.409-412, jun.1997.

HALL, E. T. **A Dimensão Oculta**. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água Editores, 1986.



HEISENBERG, Werner. **Física e filosofia**. Brasília: Ed UNB, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1990.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, Ângela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

KAJIHARA, E. E. (1991) . **Análise de um programa de conscientização dos movimentos corporais como forma de expressão de comunicação, junto a um grupo de cegos**. 1991. Dissertação (Mestrado) - UERJ, Rio de Janeiro, 1991.

KOTHE, F. R. **O herói**. São Paulo: Ática, 1987.

KUNZ, ELENOR **Transformação didático**: pedagógica do esporte. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LAFARGUE, Paul. **O direito a preguiça e outros textos**. São Paulo: Mandacaru. 1990.

LEAL, Daena Barros et al Prevalência das causas de cegueira no Instituto dos Cegos de Pernambuco. **Rev. bras. Oftalmo**, v.. 54, n. 6, p. 49-52, jun. 1995.

LEITE FILHO, Luiz Augusto Morizot. Tabagismo e deficiência visual. **Rev. Bras. Oftalmol**, v. 60, n. 3, p. 165-169, mar. 2001.

LEMOS, É. R. **Educação de excepcionais**: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil Tese ( Livre - Docência ) - UFF, Niterói, 1981.

LE BOULCH, J. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LIMA, Solange Rodovalho. Estimulação visual através de atividades Psicomotoras. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, 5., 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP / EEFUSP / CEPEUSP, 1994.

LIRA, Luís Carlos; LIMA, Andréa de Melo; LINS, Raquel Guimarães. A adesão de idosos com deficiência visual no Programa de Atividades Físicas do Centro de Estudos do Projeto IMMA (CEPrIMMA). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE Anais

do XII (CONBRACE), 12., 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; São Paulo: Secretaria Estadual de São Paulo, 2001. 1 CD-ROM.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LUZ, M. A. O. **AGADÁ**. Salvador. CEDUFBA, 1995.

MACHUCA, Cerdán Marlene. **Relación entre la disfunción vestibular y los problemas de percepción visual en los niños del nivel inicial y 1º grado**. Lima: [ s.n.]; 1999.

MACEDO, Carla Dantes. Iniciação esportiva para pessoas portadoras de deficiência. In: FÓRUM BRASIL ESPORTE, 2000, Londrina, PR. **Anais...** Londrina, PR, 2000.

MACIEL, Rangel Ricardo Garcia; MANDARINO, Cláudio Marques. Acessibilidade para cadeirantes e cegos em clubes e academias do município de São Leopoldo: um estudo descritivo-exploratório. **Revista da SOBAMA**, v. 8, n. 1, dez. 2003. Suplemento.

MAKARENKO, Anton Simionovitch. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes 1981.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e humanização**. 4. ed. São Paulo: Papirus. 2000a.

\_\_\_\_\_. **Estudos do lazer: uma introdução**. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2000b.

MARIVOET, SALOMÉ. **Aspectos sociológicos do desporto**. Lisboa. Ed. Livros Horizontes, 1998.

MARTINS, Francineide Almeida Pereira; TRIGUEIRO, Fernanda de Araújo; ROCHA, Isabella Cavalcanti da. Programa educativo de saúde bucal em deficientes visuais no estado da Paraíba. **Rev. bras. cienc. saúde**, v. 5, n. 1, p. 71-74, jan. 2001.

MATUI, JIRON. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicação à Educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 14, n. 61, 1994

MANZINI, Eduardo José et al. Acessibilidade em ambiente universitário sob o ponto de vista de alunos cegos e alunos com alteração motora. In: CONGRESSO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA DO MERCOSUL, 2002, Porto Alegre. **A atividade motora**

**adaptada a serviço das diferenças: anais....** Porto Alegre: PUCRS / Fac. de Educação Física e Ciências do Esporte, 2002. 1 CD-ROM.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MELO, H. F. R. **Deficiência visual: lições práticas de orientação e mobilidade**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

MIRA Y LOPES, E. **Psicologia geral**. São Paulo: Melhoramentos, 1985.

MINAYO, M. C. de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 89-111.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MINAYO, M. C. de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, Ana Tereza Ramos; JUNIOR, Carlos A Moreira; JAIME, Arana. Causas de cegueira no Instituto de Cegos do Paraná. **Arq. bras oftalmol**, v. 54, n. 6, p. 275-278, 1991.

MOSCOVICI, S. **Notes Towards a Description of Social Representations**. In: GAURESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ.2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOTTA, Giselle de Arruda Barreiros da; BARBOSA, Graciele Santiago; BRANCATTI, Paulo Roberto. Educação Física Escolar para alunos de classes especiais: deficientes auditivos e visuais. **Revista da SOBAMA**, v. 8, n. 1, dez. 2003. Suplemento.

MOTTA, Margareth Pires da. Atividades da vida diária: importante instrumento na habilitação do deficiente visual. **Mundo Saúde** v. 25, n. 4, p. 358-360, dez. 2001.

MUNSTER, Mey de Abreu Van. Rafting: aventura e desafio a um grupo de pessoas portadoras de deficiência visual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA, 4., 2001, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: SOBAMA / UFPR, 2001a.

\_\_\_\_\_. A criança portadora de deficiência visual na brinquedoteca. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE (CONBRACE), 12., 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; São Paulo: Secretaria Estadual de São Paulo, 2001b. 1 CD - ROM.

NEVES, Denise Silva; RODRIGUES, Graciele Massoli. (2002) A água como facilitadora na relação mãe e filho com deficiência múltipla, deficiência visual e baixa visão. In: CONGRESSO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA DO MERCOSUL, 2002, Porto Alegre. **A atividade motora adaptada a serviço das diferenças: anais...** Porto Alegre: PUCRS / Fac. de Educação Física e Ciências do Esporte, 2002. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, E. B. de (1994). A natação como meio de desenvolvimento das técnicas de orientação e mobilidade. In: Anais da 6.<sup>a</sup> Conferência Internacional de Mobilidade. Santiago, Chile. ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS – ONCE (1993). Revista Perfiles. Madrid, Espanha, nº 90.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e conflito da Educação Física brasileira.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

ORSI, Rita de Cássia et al. Programa de esportes e atividades motoras adaptadas: possibilidades de participação. **Revista da SOBAMA**, v. 8, n. 1, dez. 2003. Suplemento.

OLIVEIRA FILHO, Ciro Winckler de. Metodologia no treinamento de atleta com baixa visão: estudo de caso. In: CONGRESSO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA DO MERCOSUL, 2002, Porto Alegre. **A atividade motora adaptada a serviço das diferenças: anais...** Porto Alegre: PUCRS / Fac. de Educação Física e Ciências do Esporte, 2002. 1 CD-ROM.

OURIQUES, Márcio B. Remo e os portadores de deficiência visual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE, 3., 2001, Florianópolis. **Anais...** /2001. Florianópolis: UFSC, 2001.

PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag; COSTA, Nágela Maria. Deficiente visual: avaliação de risco para acidente doméstico. **Rev. Enferm**, v. 3, n. 2, p. 97-106, ago.1999.

PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag; RODRIGUES, Jane Oliveira. Métodos contraceptivos de barreira e DIU: tecnologia educativa para deficientes visuais. **Rev. bras. Enfermagem**, v. 52, n. 3, p. 413 - 422, jul. /set. 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

\_\_\_\_\_. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PEREIRA, Eveline Torres. O portador de deficiência e a mídia. **Revista Artus de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 1997. Edição Especial.

PEREIRA, L. M. Caracterización des desarrollo psicomotor de niños ciegos o con visión residual, según diferentes perspectivas. **Revista de Estudios y Experiencias**, Madri, n. 34, 1990.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. Os Pensadores.

RATH, Inês Beatriz da Silva et al. Atendimento odontológico para crianças portadoras de deficiência visual. **Arq. Odontol**, v. 37, n. 2, p. 183-188, jul.-dez.2001.

RIBEIRO, Priscila Cristine. O papel do brinquedo na adaptação da criança deficiente visual ao meio líquido. **Boletim da Federação Internacional de Educação Física**, v. 73, 2003. Special Edition

RIBAS, João B. Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, Graciele Massoli; MALTONI, Caroline; PAULINI, Paula. Goalball: possibilidades e percepções da diversidade numa esfera inclusiva. **Revista da SOBAMA**, v. 8, n. 1, 2003. Suplemento.

ROCHA, Hilton (Org.). **Ensaio sobre a problemática da cegueira**. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

RUBIO, Kátia. **O imaginário esportivo contemporâneo**: o atleta e o mito do herói. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

RUSSELL, Bertrand . **O elogio ao ócio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002 .

REIS, Francyne Veiga; SOARES, Carlos; WATANABE, Magno; COLOMBINE, Giovanni N.U.I; LEITE, Luiz Augusto Marizot. **Causas de cegueira entre os alunos em curso no Instituto Benjamin Constant no ano de 1996**.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, Adimilson. **Representações de pessoas cegas sobre a organização espaço-temporal tomando como referência seu próprio corpo**. 1996. Dissertação ( Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1996.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec. 1999.

SANTOS, Milton. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha. 2002.

\_\_\_\_\_. Lazer popular e geração de empregos. In: \_\_\_\_\_. **Lazer numa sociedade globalizada**. São Paulo: SESC. WLRA, 2000. 628p.

SEABRA, Manoel Osmar. ; DUARTE, Edson. Considerações sobre as necessidades de avaliação motora em portadores de deficiência visual. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA. 5. , 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP / EEFUSP / CEPEUSP, 1994. p. 48-48.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986. 470p.

SILVA, Rose Mary Costa Rosa Andrade; ROSA, Nilton. Relação enfermeiro-deficiente visual à luz da concepção de espaço e tempo em Merleau-Ponty. **Rev. Enfermagem UERJ**, v. 4, n. 1, p. 51 - 58, abr.1996.

SILVA, Vinícius Gonçalves da; PAULA, Adriana Inês. Educação Física em sala de recursos para alunos portadores de deficiência visual. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, 7. , 1998, São Paulo. **Anais...** São Paulo. USP / EEFUSP / CEPEUSP. 1998. p.45-45.

SILVA, Frederico Toti da; MASSARO, Ana Lúcia Odebrech. Análise feita em deficientes visuais após contato com as maquetes de modalidades esportivas. In: FÓRUM BRASIL ESPORTE, 2000, Londrina, PR. **Anais...** Londrina, PR, 2000.

SOUZA, Joslei Viana de et al. Ginástica Olímpica para portadores de deficiência. In: FÓRUM BRASIL ESPORTE, 2000, Londrina, PR. **Anais...** Londrina, PR, 2000.

SILVEIRA, Irene. Programa de atividade física para portadores de deficiência visual. In: Anais do 3º CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE, 3. 2001, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVEIRA, Irene; BERNARDI, Carla S; MARTINS, Mauro R. Trilhas ecológicas e esportes radicais com deficientes visuais: uma vivência emancipatória. In: CONGRESSO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA DO MERCOSUL, 2002, Porto Alegre. **A atividade motora adaptada a serviço das diferenças: anais...** Porto Alegre: PUCRS / Fac. de Educação Física e Ciências do Esporte, 2002. 1 CD-ROM.

STRAPASSON, Aline Miranda; GOMES, Franciele Dário; MOTTA, Marisa Azevedo. Atividades físicas adaptadas para o deficiente visual. In: CONGRESSO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA DO MERCOSUL, 2002, Porto Alegre. **A atividade motora adaptada a serviço das diferenças: anais...** Porto Alegre: PUCRS / Fac. de Educação Física e Ciências do Esporte, 2002. 1 CD-ROM.

STEFANE, Claudia Aparecida. Pedagogia da equidade: uma proposta a ser pensada no desenvolvimento profissional de professores. CONGRESSO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA DO MERCOSUL, 2002, Porto Alegre. **A atividade motora adaptada a serviço das diferenças: anais...** Porto Alegre: PUCRS / Fac. de Educação Física e Ciências do Esporte, 2002. 1 CD-ROM.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. **O indivíduo excepcional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Gaunabara/Koogan, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução por Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez, 1992.

VAYER, P. **Linguagem corporal: a estrutura e a Sociologia da ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

VILA, Martinho Da. **Kizombas, andanças e festanças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

ZANINELO, Andréa Aparecida; SILVA, Carla Cristina Esteves. atividade motora adaptada para os deficientes visuais. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA. 7. , São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP / EEFUSP / CEPEUSP, 1998. p.64-64.

ZUCOLO, Rosana Cabral; DAUDT, Alda Gobby. Mito e gênero na mídia impressa. Diálogos possíveis: **Rev. da Faculdade Social da Bahia FSBA**. Vol. 1, n.0, p. 89 – 111, jul/dez 2002

**WOJNACK, D. Orientação e mobilidade para as pessoas visualmente deficientes com desvantagens adicionais.** Chile: Viña del Mar, 1995. Apostila.