

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UFJF/UFV**

Carla Beatriz da Silva Rafael

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E ATIVIDADE FÍSICA
NA PERSPECTIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA CONGÊNITA: UM
ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO**

JUIZ DE FORA
2013

Carla Beatriz da Silva Rafael

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E ATIVIDADE FÍSICA
NA PERSPECTIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA CONGÊNITA: UM
ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a Universidade Federal de Viçosa (UFV), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação Física. Área de concentração: Movimento Humano e Cultura. Orientadora: Dr^a. Maria Elisa Caputo Ferreira

JUIZ DE FORA
2013

Carla Beatriz da Silva Rafael

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E ATIVIDADE FÍSICA
NA PERSPECTIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA CONGÊNITA: UM
ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a Universidade Federal de Viçosa (UFV), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação Física. Área de concentração: Movimento Humano e Cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Elisa Caputo Ferreira
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Selva Maria Guimarães Barreto

Aprovada em ____ de _____ de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Elisa Caputo Ferreira
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof^a. Dr^a. Fátima Elisabeth Denari
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Prof^a. Dr^a. Fabiane Frota da Rocha Morgado
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

AGRADECIMENTOS

Não passei por este caminho sozinha, e, apesar de muitas vezes a construção da dissertação ser solitária, existiram momentos de ajuda, com a orientação, e o apoio de uma ampla gama de pessoas, tanto no meio acadêmico quanto no âmbito pessoal. Assim, não há nada mais apropriado do que agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, participaram desta etapa.

À Prof^a. Dr^a. Maria Elisa Caputo Ferreira, Orientadora deste estudo, perfeita conselheira e amiga, que me deu um sim diante de tantos não e apostou na possibilidade da realização de um trabalho acadêmico a partir das pesquisas relacionadas às pessoas com deficiência.

À Prof^a. Dr^a. Selva Barreto, por ter aceitado, prontamente, o convite para se minha coorientadora sem mesmo me conhecer e, com o passar do tempo, tornou-se uma referência de ética, profissionalismo e comprometimento além de uma grande amiga.

À Prof^a. Dr^a. Fabiane Frota da Rocha Morgado, pela participação na banca e por sua sensibilidade em ajudar no estudo.

À Prof^a. Dr^a. Fátima Elisabeth Denari, que me recebeu muito bem em sua instituição Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e contribuiu muito durante o processo de qualificação para a estruturação e lapidação deste estudo, além da imensa disponibilidade em vir para a cidade de Juiz de Fora.

Aos Professores do Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por terem me ensinado e também por terem me levado a questionamentos que muito contribuíram para a construção do meu estudo, em especial a Prof^a. Dr^a Ludmila Mourão, sempre atenciosa e prestativa.

Aos participantes do Laboratório de Estudos do Corpo (LABESC), que comigo dividiram todo este período, dispense aqui especial carinho e gratidão.

À Jéssica Sobrinho, minha veterana, que, com muita paciência, escutou-me, tirou minhas dúvidas, tornando-se uma amiga com um lugar muito especial em minha vida.

À Joana Kamil, que dividiu comigo momentos bons e ruins do Mestrado e mostrou-me o grande valor de uma amizade, ao me apoiar e não me julgar no momento mais difícil deste período.

À Camila Fabre, bolsista com quem dividi muito mais do que transcrições, textos científicos, orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e publicações.

A meus colegas de turma, Flávia Alves, Bia, Luciana, Fernanda, João e outros, em especial, a Vera Fernandes, pelas inúmeras conversas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFJF pela bolsa e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

À Leila, por toda paciência e carinho na correção desta dissertação.

À todas as pessoas com deficiência que se dispuseram a falar e contribuir para a construção deste estudo.

À meu pai, Vicente Francisco da Silva (*in memoriam*), meu exemplo de persistência e respeito ao próximo.

À minha pequena grande mãe, Beatriz da Silva, a qual me ensinou que sonhar é bom, mas lutar pelo sonho nem sempre é lindo, mas com fé em Deus, responsabilidade e comprometimento podemos ir longe. E pelo grande motivo de estar sempre do meu lado com seu sorriso e sua comida maravilhosa que me acalmava sempre.

Ao Sidnei, que esteve sempre ao meu lado em tudo e soube me apoiar, respeitando meu jeito frenético de viver a vida, sabendo que tenho meu tempo (urgente sempre) e minha necessidade de levantar, falar e esbravejar.

A meu único irmão, Carlos Vicente, pelos momentos de descontração, ontem, hoje e sempre.

À minhas filhas Evellyn (minha rainha) e Emelly (minha princesa), pelo simples motivo de existirem e estarem ao meu lado e por serem o norte e razão da minha vida. Hoje não sou nada sem vocês, pequenas pessoas que me apoiam sempre, mesmo quando tudo parece não ter jeito, lá estão vocês com seus abraços e as palavras mais belas e sinceras que eu poderia escutar.

A meus queridos amigos, que sempre me apoiaram sem se importarem com a distância que permaneceu entre nós.

*Que o sábio escute e aumentará seu
saber, e o homem entendido adquirirá
sábios conselhos [...].
(Provérbios, 1:5)*

RESUMO

Este estudo pretende identificar e investigar, junto ao público com deficiência física congênita, no município de Juiz de Fora, MG, as representações pessoais e sociais sobre Educação Física na infância e adolescência e quanto à atividade física na vida adulta. Procura, também, estudar e refletir, à luz da literatura contemporânea, a Teoria das Representações Sociais e as relações das pessoas com deficiência, bem como a prática ou não da atividade física no decorrer de suas vidas. Buscou-se recorrer aos conhecimentos de autores que estudam o tema deficiência e Educação Física, entre eles, Morgado et al. (2013); Duarte et al. (2013); Denari (2001, 2012); Cambuzzi (2012); Ferreira, Guimarães (2003); Ferreira (2003); Mazzotta (2002); Glat (1995), entre outros. Optou-se pela abordagem qualitativa e descritiva, de natureza exploratória por meio da investigação de relatos autobiográficos. Entre alguns estudos que embasam esta metodologia, podem ser citados Mattos, Rosseto Júnior e Blecker (2008), Ferreira (2007) e Bruner (1997). O estudo foi realizado em duas fases complementares. A primeira buscou rastrear as pessoas com deficiência física da cidade de Juiz de Fora, MG. Na fase 1 foram cadastradas 91 pessoas sendo 50 pessoas com deficiência física e 41 pessoas com deficiência física congênita, tendo como intenção, em uma segunda fase, selecionar por conveniência e entrevistar pessoas com deficiência física congênita. Foi determinada uma amostra de 10 pessoas, com respaldo na técnica de saturação. Os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011). Neste estudo foram encontradas três grandes categorias, representações sociais e pessoais sobre a deficiência, representações sobre educação física e adolescência e representações sobre atividade física na vida adulta. Concluiu-se que as pessoas pesquisadas passaram por um processo exaustivo de aceitação e de superação da deficiência que sempre as acompanhou, desde o nascimento. Se, por um lado, a deficiência física congênita vem acompanhada de angústias, incertezas e dificuldades de diversas ordens, por outro, essas circunstâncias levaram essas pessoas a relatarem a representação social e pessoal da deficiência como uma lente pela qual este indivíduo é visto e pela qual ele próprio enxerga seu mundo. Percebeu-se, com clareza, que muito temos a aprender com as pessoas com deficiência física congênita, que aprenderam a viver e enfrentar os desafios que a vida lhes apresenta sem medo de serem felizes.

Palavras-chave: Representações Sociais. Educação Física. Pessoa com deficiência Física.

ABSTRACT

This study aims to identify and investigate people with congenital disabilities in the city of Juiz de Fora, MG, Brazil, as regards representations of physical education in childhood and adolescence and the amount of physical activity in adulthood. It also seeks to study and reflect, in the light of contemporary literature, the theory of social representations and relationships of people with disabilities and whether they practice physical activities throughout their lives. The work draws on the expertise of authors who focus the subject of disability and physical education such as Morgado (2013); Duarte (2013); Duarte et al. (2013); Denari (2001, 2012); Cambuzzi (2012); Ferreira, Guimarães (2003); Ferreira (2003); Mazzotta (2002); Glat (1995). A qualitative and descriptive approach is used, along with exploratory research through autobiographical accounts. The main studies supporting this methodology are Mattos, Rosseto Júnior e Blecker, (2008), Ferreira (2007), and Bruner (1997). The study was conducted in two complementary phases. The first one sought to track people with disabilities in the city of Juiz de Fora so that, on a second phase, some people with congenital disabilities could be selected and interviewed. The sample consisted of 10 people, with technical support in saturation. Data were analyzed using the content analysis of Laurence Bardin (2011), and it was concluded that the subject went through an exhaustive process of acceptance to overcome disabilities which they have had since birth. On the one hand, the congenital disability is accompanied by anxieties, uncertainties and difficulties of various kinds, on the other hand, these circumstances led these people to report social and personal representation of disability as a lens through which these individuals are seen and see their world. It became clear that there is much to learn from these people with congenital disabilities, who have learned to live and face the challenges that life presents to them without fear of being happy.

Key-words: Social Representations. Physical Education. Person with Physical Disability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Interação e intersecção entre conceitos	24
Figura 2	Organograma das Representações sobre Educação Física na infância e adolescência.....	63
Quadro 1	Formas de Deficiência Física.....	27
Quadro 2	Perfil das pessoas pesquisadas.....	52
Tabela 1	Perfil das pessoas com deficiência física.....	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DEF	Divisão de Educação Física
EFA	Educação Física Adaptada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Insatisfação Corporal
IES	Instituição de Ensino Superior
JF	Juiz de Fora
LABESC	Laboratório de Estudos do Corpo
MG	Minas Gerais
NAEPD	Núcleo de Atendimento Especializado à Pessoa com Deficiência
n. p.	não paginado
PROCON	Proteção e Defesa do Consumidor
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO/INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
3 OBJETIVOS.....	41
4 PESQUISA DE CAMPO.....	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS.....	79
ANEXOS	86

1 APRESENTAÇÃO/INTRODUÇÃO

Investigar as Representações Sociais de pessoas com deficiência física é uma temática que tem me inquietado desde a graduação em Educação Física, iniciada em 2004, na Faculdade Metodista Granbery – Juiz de Fora, MG. Naquele momento, constantemente me questionava como uma pessoa com ausência de membros experimentaria estímulos corporais nas aulas de Educação Física e, assim, elaborava a representação social de diferentes elementos constituintes daquele tipo de atividade. Questionava-me ainda se as pessoas com deficiência física tinham a oportunidade de frequentar as aulas de Educação Física ao longo de seus anos escolares, bem como de vivenciar a prática de atividade física na vida adulta.

De maneira muito peculiar, esses questionamentos me acompanharam por toda a graduação e vida profissional. Terminei o Bacharelado em Educação Física em 2007 e, até 2011, atuei como professora de natação para bebês e crianças. Essa atividade constituiu-se como um período muito prazeroso de minha atuação profissional. No entanto, comecei a observar a ausência de crianças com deficiência física, especificamente com a falta de membro(s), nesse espaço de aprendizagem motora.

De fato, foi nesse momento que escolhi trabalhar com a temática da deficiência. Destaco que, durante as aulas de natação que ministrei, tive o prazer de ter como alunos crianças com Síndrome de Down, autistas e com perda auditiva, mas nenhuma com deficiência física congênita com falta de membros. Assim, começou um período de muitas indagações, grandes descobertas teóricas e experiências práticas com pessoas com deficiência.

Outra questão crucial que contribuiu para fomentar minha curiosidade a respeito da deficiência física está atrelada ao fato de eu ter a convivência diária, em minha família, com uma pessoa que possui ausência e má formação de membros, tanto inferiores como superiores. A provável causa foi o uso de talidomida por sua mãe.

Em 2009, iniciei um importante passo acadêmico na busca de sanar minhas inquietações prévias, o que se constituiu em uma Pós-Graduação *lato senso* em

Atividade Física para Pessoas com Deficiência, realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e concluída no ano de 2010. Naquela ocasião, conheci minha atual orientadora, a Profª Drª. Maria Elisa Caputo Ferreira. Sob sua orientação, desenvolvi minha primeira pesquisa na área da deficiência intitulada “O olhar do deficiente físico sobre sua satisfação corporal através da atividade física”, o que contribuiu significativamente para que novas descobertas e reflexões fizessem parte de minha experiência acadêmica e profissional.

Outro importante marco acadêmico do ano de 2009 foi o início da minha participação no Grupo de Pesquisa Corpo e Diversidade, do Laboratório de Estudos do Corpo (LABESC), coordenado pela mesma professora. No LABESC, pude usufruir de leituras e discussões aprofundadas sobre as temáticas “corpo” e “deficiência”, o que contribuiu, sobremaneira, para fomentar meu interesse nessa área de pesquisa. Somado a esse fato, nos anos subsequentes, minha participação como colaboradora em aulas de graduação da disciplina Educação Inclusiva e, paralelamente, no Projeto Incluir (ambas participações na UFJF), bem como minha participação como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela UFJF, já me davam indícios de que eu estava trilhando uma caminhada que me proporcionava muita satisfação e algumas repostas para as questões previamente formuladas.

Embora minha caminhada acadêmica e profissional até o ano de 2011 tenha sido essencial para despertar minha curiosidade sobre a temática da deficiência, foi em 2012 que iniciei um profundo mergulho teórico e prático nessa área do saber. Iniciei o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela UFJF. Com a supervisão de minha orientadora e coorientação da Profª. Dr.ª Selva Barreto, decidi investigar temas relevantes e pertinentes na contemporaneidade, ou seja, as “Representações Sociais sobre Educação Física e Atividade Física” por meio de relatos autobiográficos, tendo como objetivo analisar as concepções que abordam a Educação Física na infância e adolescência e atividade física na vida adulta, na perspectiva de pessoas com deficiência física congênita e suas possíveis relações.

Tenho constatado que, nas últimas duas décadas, um assunto que parece vir ocupando, prioritariamente, a atenção de diferentes estudiosos na área educacional tem sido inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, na escola, no trabalho e em projetos sociais diversos. (CAMBRUZZI, 2012; CASTRO, 2002; DENARI, 2012; DUARTE, 2013; FERREIRA, 2013, FERREIRA, 2003; FERREIRA,

GUIMARÃES, 2003; FERREIRA, LÓPES; MELO 2002; GLAT, 1995; MAZZOTTA, 2002; MORGADO, 2013; RAFAEL, 2013.) Entretanto, pouco se sabe sobre as representações sociais dessas pessoas a respeito da Educação Física Escolar e da atividade física, configurando, deste modo, uma lacuna a ser explorada nas investigações científicas atuais. Este estudo pode ser visto, então, como uma tentativa de trazer a pesquisa educacional para uma relação obtida através de alguns *insights* (aqui traduzidos como percepção, compreensão), tanto teóricos como metodológicos, no campo dos estudos sobre Educação Física e pessoas com deficiências.

De acordo com Ferreira e Duarte (2010), o pleno acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola é um projeto distante da realidade. Fatores de ordem social, ambiental e pessoal dificultam o acesso delas às aulas de Educação Física, prejudicando, também, a prática de atividade física na vida adulta (MORGADO et al., 2013). Este fato contribui bastante para o baixo índice de pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho e/ou com rendimentos inferiores aos das pessoas sem deficiência.

Neste sentido, pude compreender que a deficiência física, em foco, a congênita configura-se como uma problemática que merece ser discutida. Portanto, torna-se necessário criar um espaço de estudo em que seja discutida a vivência dessas pessoas como atores e autores de suas vidas, uma vez que, apenas neles mesmos estão marcadas transformações em relação as suas representações.

A Educação Física possui papel fundamental no desenvolvimento global do sujeito, sobretudo com relação à construção de seu esquema corporal, organização espaço temporal e conhecimento de seu corpo. É possível que as pessoas com deficiência participem das aulas de Educação Física, como asseguram Boaventura et al. (2009), pois as mesmas contribuirão, significativamente, para que essas pessoas aumentem a autoconfiança, a autoiniciativa e a autoestima, além de atuar como elemento facilitador de um desenvolvimento motor adequado e propiciador de situações de interação social, sendo importantes, portanto, para a promoção e melhoria na qualidade de vida das pessoas.

A relevância deste estudo está na possibilidade de melhor compreender as Representações Sociais de pessoas com deficiência física congênita no que diz respeito à Educação Física (criança/adolescente) e atividade física (adulto). Esta compreensão poderá contribuir para intervenções consistentes e eficazes por parte

de diferentes profissionais que trabalham com o movimento, entre eles, o professor de Educação Física.

Busquei, por conseguinte, realizar um estudo que pudesse ir além da obtenção de respostas para questões científicas, mas que, sobretudo, almejasse a verticalização do conhecimento para minha base prática por meio dos relatos aqui apresentados pelos sujeitos da pesquisa, o que enriquece sobremaneira minha formação e reflexão enquanto professora/pesquisadora. Posteriormente, pretendo levar este estudo ao maior número de pessoas possível, e, de maneira direta ou indireta contribuir para aqueles que trabalham e se relacionam com pessoas com deficiência física congênita e com ausência de membros.

Para alcançar essa perspectiva do estudo, dividi esta dissertação em três partes:

No primeiro capítulo, estruturei o referencial teórico, partindo da Teoria das Representações Sociais e depois apresento, de forma sucinta, a conceituação e classificação das deficiências, apontando os estigmas sofridos pelas pessoas com deficiências. Apresentei, também, um pouco da abordagem da Educação Física, ao tratar da pessoa com deficiência em seu contexto, mais especificamente da pessoa com deficiência física congênita.

O segundo capítulo traz os objetivos geral e específicos da presente pesquisa.

No terceiro capítulo, abordo a pesquisa de campo, buscando traduzi-la em toda sua complexidade e abrangência. Caracterizo a pesquisa e descrevo-a em suas duas fases. A primeira buscou rastrear as pessoas com deficiência física da cidade de Juiz de Fora, MG. Na segunda fase, selecionada por conveniência, foram entrevistadas pessoas com deficiência física congênita.

As considerações finais do trabalho demonstram a urgência de reflexões a respeito da aceitação e da superação da deficiência que sempre acompanha as discussões no âmbito da educação e da Educação Física inclusiva. Pretendi, dessa forma, contar o passado, pensar o presente e sonhar o futuro de forma dialética.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta revisão de literatura aborda o significado das Representações Sociais no campo da deficiência e servirá como aporte teórico-metodológico do estudo, constituindo-se como um possível caminho que nos permitirá analisar as concepções, tanto sobre Educação Física na infância e adolescência quanto a atividade física na vida adulta, na perspectiva de pessoas com deficiência física congênita.

2.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O aparecimento do conceito das Representações Sociais tem sua primeira base teórica em Moscovici (1961), por meio da obra **A psicanálise, sua imagem e seu público**. O objetivo da Teoria das Representações Sociais é explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade. Essa teoria, sobretudo relacionada ao estudo das simbologias sociais, envolve o estudo das trocas simbólicas infinitamente desenvolvidas em nossos ambientes sociais, nas relações interpessoais, buscando mostrar como isso influencia na construção do conhecimento compartilhado. Desse modo, o autor aponta que, para estudar as representações sociais, é necessário percebê-las como algo eficaz que está imbricado com a interação nas relações sociais intensas, nas quais se produzem e reproduzem imagens, conceitos e símbolos.

Segundo Moscovici (2011), existem dois processos de representações sociais: a objetivação e a ancoragem. Na objetivação, as ideias abstratas transformam-se em imagens concretas, por meio do reagrupamento de ideias e imagens focadas no mesmo assunto; já a ancoragem prende-se à assimilação das imagens criadas pela objetivação, sendo que estas novas imagens se juntam às anteriores, nascendo, assim, novos conceitos. Como lembra o referido autor:

O fenômeno das representações sociais pode, neste sentido, ser visto como a forma como a vida coletiva se adaptou a condições descentradas de legitimação. A ciência foi uma fonte importante de surgimento de novas formas de conhecimento e crença no mundo moderno, mas também no senso comum (MOSCOVICI, 2011, p. 17).

Nesse sentido, o autor se interessa pelo conhecimento do senso comum, por considerar que esse conhecimento norteia a maior parte das comunicações e dos comportamentos da vida cotidiana. Denominou representações sociais ao conjunto de conceitos e explicações não subordinados à lógica e à razão. Portanto, o conhecimento do senso comum como objeto de estudo pode prover material para teorias mais gerais e complexas, as quais poderiam explicar a estrutura e a formação do conhecimento humano e de sua ação comum.

As representações sociais têm implicações na vida cotidiana, influenciando a comunicação e os comportamentos das pessoas. Em síntese, as representações sociais poderiam ser entendidas como explicações do senso comum, formas de entender e comunicar as teorias científicas, sendo esta a finalidade prática de nortear os comportamentos em circunstâncias sociais concretas.

Neste pensamento, Moscovici (2011, p. 40) afirma que as interações humanas que surgem entre pessoas, ou entre grupos, pressupõem representações. Na verdade, é isso que as caracteriza. De acordo com esse ponto de vista, percebe-se uma representação que se mostra em evolução crescente e linear. O homem sai da mesmice e começa a considerar mais sua identidade própria, ou seja, momento em que as pessoas das classes minoritárias buscam, na sociedade, um olhar menos diferenciador. Aqui o autor ressalta que:

As representações podem ser o produto da comunicação, mas também é verdade que, sem a representação, não haverá comunicação. Precisamente devido a essa interconexão, as representações podem também mudar a estabilidade de sua organização e estrutura que dependem da consistência e constância de tais padrões de comunicação que as mantém. As mudanças dos interesses humanos podem gerar novas formas de comunicação, resultando na inovação e na emergência de novas representações. Representações neste sentido são estruturas que conseguiram uma estabilidade, através da transformação numa estrutura exterior (Ibid., p. 22).

Talvez possamos afirmar que a mudança de pensamento começa a acontecer por intermédio da comunicação com o outro, e, conseqüentemente, a pessoa com deficiência, como qualquer outra, também muda seu conhecimento, suas interpretações das falas e seus próprios conceitos. Em outras palavras, inicia uma mudança em sua representação social.

As representações das pessoas podem influenciar suas relações e seus desenvolvimentos desde a primeira infância, ou seja, desde o dia em que a mãe, com todas as imagens e conceitos, começa a expor seu filho ao mundo. Essas imagens e conceitos são derivados de seus próprios dias, da escola, ida ao parque, programa de televisão, bem como de outras experiências pessoais. A compreensão que os pais transmitem a seus filhos modela suas personalidades e pavimenta o caminho para sua socialização. Sobre o assunto, Moscovici (2011, p. 40) assim se expressa:

[...] podemos afirmar que o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual.

Toda representação é construída na relação do sujeito com o objeto representado, não existindo, portanto, representação sem objeto. Desse modo, uma representação social não deve ser percebida como ação cognitiva individual, uma vez que é reproduzida no intercâmbio das relações e comunicações sociais. O objeto, seja ele humano ou não, será apreendido por meio da comunicação. Os elementos da realidade, os conceitos, as teorias e as práticas são submetidos a uma reconstrução a partir das informações colhidas e da bagagem histórica, social e pessoal de cada pessoa.

Moscovici (2011) enfatiza que as representações derivadas de uma teoria científica, de uma nação, ou de um objeto, são sempre o resultado de um esforço constante de tornar real algo que é incomum, e, por meio delas, é possível superar o

problema e incluí-lo no mundo mental e físico do ser humano, que é, com isso, enriquecido e transformado.

Jodelet (1989), estudiosa da “Teoria das Representações” iniciada por Moscovici, estabelece uma vertente teórica da Psicologia Social, que se encontra no campo transdisciplinar. Ao se utilizar da contribuição da Psicologia Social, a autora define, sinteticamente, as representações sociais como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, passando a ter uma visão prática em relação à realidade comum a um conjunto social. Nesta perspectiva, as representações sociais se tornam formas de conhecimentos práticos conectados entre sujeitos e objeto. Na perspectiva da autora, sobre a compreensão dos acontecimentos, tem-se que:

As tendências recentes de interpretação da ação nas ciências sociais acentuam a importância do acontecimento, evento inesperado em uma ordem temporal e um estado de coisas. Duas direções são seguidas quando se trata de dar significado a um acontecimento. Para a ciência, são as consequências do acontecimento que permitem analisar suas significações e seu alcance. Para o senso comum, estas últimas decorrem da ancoragem do acontecimento no sistema de pensamento preexistente das pessoas que o interpretam. Segundo os pertencimentos sociais, os engajamentos ideológicos, os sistemas de valores referenciais etc., um mesmo acontecimento pode mobilizar representações transsubjetivas diferentes, que o situam em horizontes variáveis. Decorrem dos sujeitos interpretações que se constituem em objeto de debate e podem levar a situações de consenso ou de dissenso (JODELET, 1989, p. 43-44).

As representações sociais estão fundadas em procedimentos sociocognitivos que resultam na vida cotidiana, influenciando a comunicação e os comportamentos das pessoas. O corpo está inserido nesse contexto e pode ser conceituado como um elemento de comunicação, sendo que a cultura do mesmo tem sua representação social adotada por um grupo e propagada por todos.

Jodelet (2009) ressalta o valor do estudo do corpo a partir do ponto de vista das representações sociais, já que estas assumem um papel importante na elaboração de estilos de coletividade, de ver e viver o corpo, difundindo padrões de pensamento e de comportamento a ele relacionados. Portanto, a imagem externa do corpo aparece como uma mediadora do lugar social onde o indivíduo está inserido. Além disso, a autora também descreve o corpo como procurador do conhecimento

de si e do outro, que se estabelece a partir das relações com esse “outro” (JODELET, 2009, p. 11).

Nesse contexto, o corpo e suas ações no grupo social são tanto fruto da natureza individual como de uma construção cultural, mostrando-se presentes nas modificações das representações sociais na atualidade. Desse modo, as representações sociais referem-se a acontecimentos característicos da sociedade atual. O começo da comunicação com o outro e com os outros permitiu a promoção maciça de contextos sociais peculiares, bem como a produção de conhecimento do senso comum, além de uma conseqüente diversificação das representações sociais.

Jodelet (1989) deixa bem claro seu conceito de representações sociais, sendo estas o conjunto de explicações, crenças e ideias que nos permitem evocar um dado acontecimento direcionado a pessoa(s) ou objeto(s). Essas representações são resultantes do contato com o outro e são comuns a um determinado grupo de pessoas.

Conseqüentemente, esse pensamento demonstra a criação e a transformação da informação que levam à modificação dos valores sociais, concretizando-se na influência das diretrizes dos relacionamentos humanos, resultando na forma como o ser humano se percebe no mundo – individual ou coletivo.

Na mesma perspectiva, Jovchelovitch (2008) também dá sua contribuição, esclarecendo que as representações sociais buscam compreender como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si, sobre os outros e sobre os objetos sociais que lhe são relevantes, tendo como uma de suas finalidades tornar familiar algo que não seria, isto é, uma alternativa de classificação, categorização e nomeação de novos acontecimentos e ideias, com as quais não tínhamos contato anteriormente, criando possibilidades de compreensão e manipulação destes a partir de ideias, valores e teorias já preexistentes e internalizadas por nós e amplamente aceitas pela sociedade. Pode-se dizer que aqui encontramos o “sujeito da contemporaneidade” e suas múltiplas identidades decorrentes das suas mudanças de pensamentos e ações. A autora ainda afirma que “é por meio da representação que podemos compreender tanto a diversidade quanto a expressividade dos sistemas de conhecimento” (Ibid., p. 21).

Sá (1998, p. 22) contribui para essa discussão ao esclarecer que os fenômenos de representação social são caracteristicamente constituídos no que

Moscovici chamou de “universos consensuais de pensamento”. Estes circulam por meio da comunicação social cotidiana e se diferenciam de acordo com os conjuntos sociais que as elaboram e as utilizam.

O autor ainda ajuda para o aspecto da construção de pesquisas, assinalando que o uso das representações sociais nos universos consensuais só é proveitosamente estudado por meio de sua construção, com o objetivo de pesquisar no universo retificado da prática científica. Valendo-se de mais uma contribuição de Sá (1998, p. 19) para evidenciar o referencial teórico utilizado, ele salienta que “se o objetivo do estudo é dar conta da gênese histórica de uma representação, há de se buscar a perspectiva original de Moscovici ou de Jodelet”. Assim, afirma Sá (1998, p. 21): “Os fenômenos de Representação Social estão espalhados por aí, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais”.

Considerando o conceito de Moscovici sobre a Teoria das Representações Sociais como um construto relevante, definiu-se que a mesma será adotada nesta pesquisa como base teórica para abordar as concepções sobre a deficiência, Educação Física na infância e adolescência e atividade física na vida adulta.

2.2 DEFICIÊNCIA: ESTIGMA, CONCEITOS E CLASSIFICAÇÕES

De acordo com dados do Censo 2010 (IBGE, 2012), 14,5% da população brasileira possui algum tipo de deficiência. Esse percentual, que equivale a 24 milhões de brasileiros, pode ser considerado expressivo. Considerando a representatividade dessa população na sociedade, é fundamental sua inclusão em investigações científicas nas diferentes áreas do saber, de modo a possibilitar que pesquisadores e estudiosos do tema trabalhem com uma fundamentação teórica robusta e consistente. Neste capítulo, os conceitos de deficiência, bem como seus modelos e classificações adotados neste estudo, serão abordados.

2.2.1 Conceituação e estigma relacionados à deficiência

De acordo com Omote (1996), para se entender o conceito de deficiência, não é suficiente apenas olhar para a pessoa com deficiência no intuito de encontrar atributos que possam indicar a própria deficiência ou alguma correlação com a mesma. Há, na verdade, a necessidade de um olhar que contemple seu sistema de crenças e valores. As pessoas com deficiência devem ser tratadas com dignidade, solidariedade e respeito em diferentes contextos (esportivos, educacionais, saúde etc.). Este é o entendimento que **deveria ser preponderante no meio social, acadêmico, político e social**, mas nem sempre foi assim.

Nos séculos passados, os sujeitos que apresentavam diferenças muito acentuadas em relação à maioria das pessoas constituíam alvo das mais diversas formas de estigma. As pessoas com deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla, além daquelas que apresentavam outros transtornos de desenvolvimento, formavam os segmentos populacionais reiteradamente colocados na posição de estigmatizados (MAZZOTA; D'ANTINO, 2011).

De acordo com Goffman (1988), os gregos criaram o termo “estigma” para se referir a sinais corporais que evidenciavam alguma coisa de ruim ou extraordinário sobre o *status* de quem os apresentava. O autor reflete sobre o conceito de estigma e suas relações com a formação das identidades individuais ou coletivas, afirmando que acontecimentos vividos pela pessoa com estigma podem resultar em situações de desvio social.

O autor salienta que o conceito de estigma é construído pela Psicologia Social e pode se adequar aos interesses mais gerais da Sociologia, a qual propõe que se perceba a estigmatização a partir de uma perspectiva interacionista. Todavia, também percebe como estigma atributos selecionados e reconhecidos pela pessoa classificante, sendo estes positivos ou negativos: “Aqueles que atendem aos atributos reconhecidos como positivos constituem a categoria dos ‘normais’, os demais compõem a categoria dos ‘estigmatizados’” (Ibid., p. 1). Sobre esse conceito, o autor ainda relata que:

“um estigma, é, então, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora o próprio autor proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade leva ao descrédito” (Ibid., p. 7).

[usuario2] Comentário: Fiz recuo.

Segundo o autor, essa modificação está relacionada ao descrédito que perpetua junto à pessoa com deficiência por longos tempos.

Goffman (1988, p. 7) menciona três tipos de estigma:

(...) “as abominações do corpo – as várias deformidades físicas”, “as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical”, e por fim, “os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através da linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família”.

Neste estudo, destacamos as abominações do corpo por tratarmos de pessoas com deficiências, o que, muitas vezes, traz à baila o estigma e o preconceito, que podem aparecer de forma muito intensa. Neste sentido, o autor afirma que:

[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para os outros atributos seus (Ibid., p. 7).

Cambruzzi e Denari (2012, p. 320) afirmam que o estigma está relacionado à pessoa que tem uma marca, “tanto sagrado quanto o aspecto negativo”, “o que o torna um estigmatizado social” As autoras asseveram que “a pessoa é visualizada pela marca, o que impõe restrição às suas potencialidades e implica na perda do caráter individual, pois é identificada pela marca” (Ibid., p. 321). Por consequência, as autoras concluem que: “Em tempos atuais, o sentido da palavra estigma não é

muito diferente ao usado originalmente, pois é considerado estigma qualquer marca diferencial” (Ibid., p. 323).

O indivíduo com deficiência merece a atenção pelo que é, independentemente dos atributos que possa aparentar. Ao analisarmos o conceito de deficiência a partir da década de 1980, podemos citar a Lei nº. 7.853/89, Artigo 3º, e analisar as suas variâncias, a saber:

I – deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II – deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III – incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Amaral (1995, p. 63) afirma que as “Deficiências são relativas a toda alteração do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja sua causa. Em princípio significam perturbações ‘de um ou mais órgãos’”. A autora também utiliza as definições de incapacidade e desvantagem, esclarecendo que, em relação à incapacidade e às consequências da deficiência, estas acontecem por meio do desempenho e da atividade funcional do indivíduo. Já quanto à desvantagem, enfatiza que são os prejuízos que a pessoa experimenta devido à deficiência e à incapacidades que interferem em sua adaptação. Em síntese, a influência mútua com o meio em que vive. Conforme a autora, esta é uma questão que cogita “[...] as consequências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo; as incapacidades representam perturbações da própria pessoa” (Ibid., p. 63). Consequentemente, a incapacidade dificulta a inserção da pessoa com deficiência na sociedade e faz com que ela se afaste do convívio social, o que pode levar a uma representação social negativa,

contribuindo para o aumento da dificuldade em encontrar essas pessoas nas práticas esportivas (clubes, academias e estúdios), no trabalho e no lazer.

Esses conceitos são reafirmados e discutidos por Amiralian (2000, p. 3), que apresenta a deficiência como:

[...] uma perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Nesse sentido, Amiralian et al. (2000) destacou as intersecções e interações que constituem as relações com as pessoas com deficiência. A Figura 1 esclarece essa ideia:

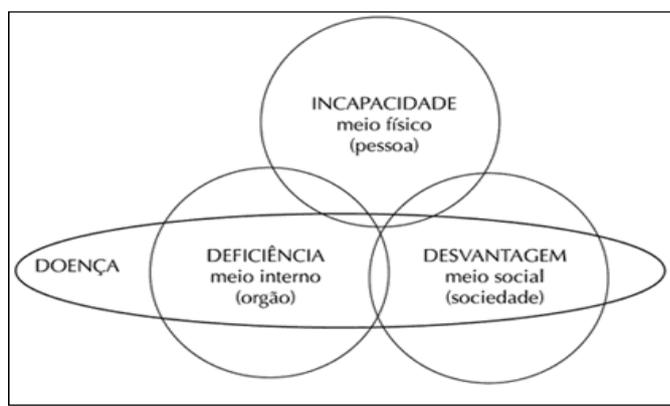


Figura - Interação e intersecção entre os conceitos.

Figura 1: Interação e intersecção entre os conceitos.

Fonte: AMIRALIAN et al., 2000, p. 6.

Neste modelo, a estudiosa destaca que os conceitos de doença estão ligados à pessoa com deficiência por meio da própria deficiência (meio interno) e sua desvantagem na sociedade (meio social). A incapacidade apresenta vínculo menor com doença, mas existe uma relação maior com as outras duas, ou seja, a

incapacidade está ligada aos conceitos de deficiência e desvantagem arraigados na sociedade.

Em complemento, as deliberações da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2013a, p. 16), em seu Artigo 1º, apresenta uma relevante definição dessas pessoas:

São aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Esse será o conceito adotado neste estudo. Alinhado com essa perspectiva, Diniz (2007, p. 9) entende a deficiência como um conceito complexo, que reconhece o corpo com lesão, mas também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência. Portanto, essas definições reconhecem as dificuldades e impedimentos da pessoa com deficiência e, consecutivamente, trazem referências às barreiras sociais que impossibilitam o seu desempenho na mesma dimensão que as pessoas sem deficiência.

E mais recentemente, Macedo (2008, p. 3) afirma que:

Qualquer que seja a forma pela qual o indivíduo tenha a deficiência (congenita ou adquirida), ela repercute com profundas implicações psicológicas, desde a rejeição pura e simples até a dificuldade de elaborar a própria diferença em relação aos outros. O aspecto social, juntamente com o psicológico e o biológico formam um tripé sobre o qual se apoia a experiência vivida de cada pessoa com deficiência.

A partir da forma como a deficiência é percebida na sociedade atual, é possível deparar-se até os dias atuais, com pessoas que tenham a visão de que deficiência é uma doença, resultado de uma concepção comumente exposta no modelo médico da deficiência. Nesse modelo, a deficiência é definida como um desvio observável, resultante de normas biomédicas da estrutura ou função e resulta, diretamente, de uma doença, de um trauma ou de outra condição diferente do organismo. Acredita-se que as pessoas com deficiência são resultado de suas

limitações físicas, mentais e/ou sensoriais e são independentes de seu ambiente sociocultural (GZIL et al., 2007). Pode-se dizer que esta questão gera uma desvantagem para as pessoas com deficiência quando o foco não está em suas capacidades e potencialidades.

Outro modelo teórico da deficiência é o social. Neste, ela é vista como uma construção social e conceituada com base em normas sociais, culturais, econômicas e com base em percepções e estereótipos da sociedade a respeito da deficiência. Seu principal fundamento teórico propõe que a deficiência deva ser abordada como uma situação de discriminação coletiva e de opressão social, para a qual a resposta apropriada é a ação política (BAMPI; GUILHERM; ALVES, 2010).

Nessa perspectiva, a inserção da pessoa com deficiência é baseada no princípio de normalização, o qual propõe que todo indivíduo tem direito de vivenciar um estilo de vida padrão ou comum a sua cultura, em detrimento de somente adequar seus serviços e atendimentos às necessidades das pessoas com deficiência (SILVA et al., 2011). No entanto, para a pessoa com deficiência conseguir manter um equilíbrio emocional positivo, é necessário um constante processo de adaptação da capacidade de resolver problemas, atendendo às demandas exigidas pela vida cotidiana, fato que pode colaborar para a construção de uma representação social positiva por meio da atividade física e outras relações sociais que trazem benefícios físicos e psicológicos para a pessoa com deficiência na atualidade (DUARTE, 2001).

A seguir, apresentamos a classificação das deficiências.

2.2.2 Classificação das deficiências

De acordo com o Decreto nº. 5.290, de 2 de dezembro de 2004, é considerada pessoa com deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental (intelectual) e deficiência múltipla (BRASIL, 2013d, n. p.).

Neste estudo, abordaremos, mais especificamente, a deficiência física, que pode ser congênita ou adquirida. A deficiência física é definida no Decreto nº. 3.298/99, Artigo 4º, como a:

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2013b, n. p.).

Cada alteração, parcial ou total dos membros, leva a comprometimento físico, tal como apresentado no Quadro 1:

Deficiência Física	Comprometimento
Paraplegia	Perda total das funções motoras dos membros inferiores.
Paraparesia	Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores.
Monoplegia	Perda total das funções motoras de um só membro – inferior ou posterior.
Monoparesia	Perda parcial das funções motoras de um só membro – inferior ou posterior.
Tetraplegia	Perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores.
Tetraparesia	Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores e superiores.
Triplegia	Perda total das funções motoras em três membros.
Tri paresia	Perda parcial das funções motoras em três membros.
Hemiplegia	Perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo – direito ou esquerdo.
Hemiparesia	Perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo - direito ou esquerdo.
Malformação	Ausência de membro

Quadro 1: Formas da deficiência física.

Fonte: A autora(2013), baseado em dados presentes no site www.deficienteonile.com.br

Segundo Amiralian (2000), o termo "deficiente físico" tem um significado muito estigmatizante, que nos remete à ideia de incapacidade e invalidez, no entanto, mesmo depois de muitas mudanças nas representações das pessoas com

deficiência, essa ideia ainda perpetua. A criação de leis¹ elaboradas para garantir direitos às pessoas com deficiência e os avanços das informações dos meios digitais, bem como a consequente inclusão social das pessoas com deficiência, tal como a Declaração de Salamanca, mostram que elas são capazes e produtivas. **O sentimento de capacidade é oriundo de relações que consideram características individuais, bem como o meio em que se vive.**

Pessoas com deficiência física² podem apresentar diferença na percepção de corpo. A aparência dessas pessoas pode gerar olhares de autoaceitação, mas também pode receber olhares de recusa, podendo provocar desequilíbrios emocionais e originar sentimentos negativos, que, muitas vezes, contribuem para o prejuízo da autoestima.

A deficiência física pode ser congênita ou adquirida. A primeira é aquela que a pessoa já nasce com ela; já a outra é aquela que a pessoa adquire durante sua vida, em circunstância de acidente ou em consequência de alguma doença.

Segundo Macedo (2008), a deficiência física congênita é uma anomalia identificada no nascimento, sendo definida como qualquer perda ou anormalidade de estrutura ou função fisiológica, ou anatômica, desde o nascimento, decorrente de causas variadas. Pode surgir no período de gestação (doenças, acidentes ou tombos) e em decorrência do parto nos primeiros dias de vida da criança (anóxia perinatal, desnutrição materna, rubéola, toxoplasmose, trauma de parto, exposição à radiação). Podem ainda ser consequência de doenças transmissíveis ao feto (toxoplasmose, sífilis, hepatite, rubéola, AIDS³, entre outras) ou crônicas, desnutrição, uso de drogas, causas metabólicas, traumas e lesões que ocorrem na mãe, entre outras desconhecidas.

Diferentemente das pessoas com deficiências físicas adquiridas, as pessoas com deficiências físicas congênitas podem apresentar a peculiaridade de nascerem com a ausência de membros e não apresentarem a sensação do membro

¹ Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2003);
Declaração de Salamanca (1994);
Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (2007);
Decreto Federal nº 5.296 (2004);
Organização das Nações Unidas (ONU, 2007).

² Disponível em:
<http://www.conede.sc.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=18&Itemid=11>.

Acesso em: 8 nov. 2012.

³ Síndrome de Imunodeficiência Adquirida.

fantasma⁴. Por isso, não possuem sentimento de perda do membro faltante. Tavares (2003, p. 60) assevera que “podemos entender o membro fantasma como um padrão predeterminado do modelo postural do corpo que é ativado pelas sensações periféricas”. Sensações estas que as pessoas as quais nasceram com malformação não possuem e ao mesmo tempo seus *movimentos tornam-se* contínuos e homogêneos para elas. Para as pessoas que nasceram sem seu(s) membro(s) superiores ou inferiores, o modo de locomoção e movimento são naturais e, em alguns momentos, satisfatórios.

Reconhecendo que existam importantes diferenças entre pessoas com deficiência física congênita e adquirida, que englobam desde a estrutura anátomo-fisiológica até a formação da identidade, este estudo possui enfoque em apenas um destes grupos de pessoas. Ainda que não seja possível fazer generalizações, visto que cada sujeito possui um modo particular de acolher suas experiências na sua relação com o mundo, as considerações que podem emergir a partir deste estudo com pessoas com deficiência física congênita podem suscitar questões de mais profunda abrangência e importância sobre algumas de suas representações sociais. Podem contribuir desse modo, para que as intervenções e atuações de estudiosos da área e profissionais de Educação Física sejam consistentes e eficazes.

2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Para entendermos um pouco da dificuldade das pessoas com deficiência com relação à prática de atividade física e inserção nas aulas de Educação Física, faz-se necessário apresentar, brevemente, um contexto histórico relacionado ao tema, a fim de entendermos melhor os discursos dos entrevistados a respeito do assunto abordado.

⁴ SCHILDER, P. **A imagem do corpo**: as energias construtivas da psique. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

2.3.1 Contexto histórico

[usuario3] Comentário: Todos em ordem cronológica como foi orientado pela banca, mas já estavam assim.

A história da Educação Física, ao longo dos tempos, foi sendo construída, entre várias crises de interesses próprios, até ser aceita como área de conhecimento.

Os contextos históricos vividos pela área da Educação Física também têm buscado contemplar a inserção de pessoas com deficiência em suas atividades, para que elas possam ter condições equiparadas de ampliar seu repertório motor e melhorar sua qualidade de vida por meio da prática de atividade física. Dessa forma, busca-se mobilizar a sociedade na luta pela igualdade ao acesso à educação pelo movimento, como é concebida a Educação Física, em sua plenitude, para todas as crianças e jovens em idade escolar (STORCH et al., 2012, p. 191).

Em relação ao surgimento da Educação Física no Brasil, Cantarino Filho (1982) registra como a primeira manifestação de caráter oficial em prol da Educação Física, no Brasil, a proposta da comissão de Instrução Pública, apresentada à Assembleia Constituinte pelo deputado mineiro Padre Belchior Pinheiro de Oliveira, em 4 junho de 1823. A proposta referia-se à criação de estímulos para que os brasileiros elaborassem um tratado sobre Educação Física:

Será reputado benemérito da pátria, e como tal condecorado com a Ordem Imperial do Cruzeiro ou nela adiantado, se já a tiver aquele cidadão, que até o fim do corrente ano, apresentar à Assembleia, melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira (CANTARINO FILHO, 1982, p. 45).

Percebe-se, a partir das considerações apresentadas, os ideários que nortearam este primeiro tratado sobre a Educação Física. A Educação Física no Brasil deve suas origens marcadas pela forte influência das instituições militares, que foi inicialmente pautada e contaminada pelos princípios positivistas de manutenção da ordem social, como meio para auxiliar no progresso e desenvolvimento do país (CASTELLANI FILHO, 1991).

Segundo Storch et al. (2012), a tendência higienista tinha como prioridade a saúde corporal e a educação do físico que, aos poucos, foi contagiando os interesses médicos e não só mais a regência dos militares.

Com essa nova visão educacional, a Educação Física, a partir de 1940, passa a ter uma perspectiva higienista e militarista, em que os objetivos eram direcionados para a preocupação com os hábitos de higiene e saúde, aprimoramento do físico e constituição de uma geração apropriada para suportar o combate. Em outras palavras, gerar pessoas com excelência, excluindo, desse modo, os incapacitados. Darido (2003, p. 2) assim se expressa sobre a finalidade dessas concepções:

Ambas as concepções higienista e militarista da Educação Física consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução militar⁵.

Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ocorreu uma implantação tímida e gradual das escolas para alunos com deficiência, momento em que se buscou um espaço efetivo para a concretização de ações educacionais direcionadas à questão da deficiência; entretanto, os profissionais ainda não estavam aptos a atender às necessidades dessa população (JANNUZZI, 2004).

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e em razão do processo de industrialização, que se fazia presente no modelo econômico, buscava-se por trabalhadores com preparo físico, capacidade produtiva e força de trabalho, pois esses renderiam mais e melhor. Mas, quanto aos deficientes, segundo Cantarino Filho (1982, p. 54), citando a Circular nº. 3, de 6 de junho de 1938, da Divisão de Educação Física, lembrava aos inspetores: “[...] não podem ser matriculados nos estabelecimentos de ensino secundário alunos cujo estado patológico os impeça permanentemente da frequência às aulas de educação física”.

No final do século XIX e início do século XX, a Educação Física começa a ser vista no plano educacional, sendo desenvolvida e defendida como uma

⁵ As pessoas com deficiência do sexo masculino são isentas do serviço militar obrigatório.

necessidade da sociedade, em decorrência do crescimento urbano provocado pela recente industrialização. Percebe-se que essa medida é, demasiadamente, discriminatória, pois impedia a participação de jovens debilitados ou doentes, excluindo-os do convívio social, o que mostrava, dessa forma, a posição muito radical tomada pela Divisão de Educação Física (DEF), do Ministério da Educação e do Desporto. A visão da Educação Física escolar, portanto, colocada em tais termos pela DEF, era utilitária e pragmática. Ela procurava adestrar, fisicamente, o jovem, a fim de atingir melhor desempenho em favor da produtividade econômica e da defesa do país, no interesse do Estado Novo. Os professores de Educação Física tinham como parte de suas obrigações: “Os ensaios para desfiles escolares e organização de demonstrações de manifestações públicas de vigor, garbo, raça, ordem e disciplina, aparatos próprios dos regimes autoritários e totalitários” (CANTARINO FILHO, 1982, p. 57).

A ideia de que pessoas teriam de obter um aperfeiçoamento com a prática das atividades físicas era uma constante no início do século XX. Segundo Cantarino Filho (1982), em 1936, Souza Ramos mostrou ser favorável à esterilização das pessoas que viessem a enfraquecer a raça. Segundo ele, cabia aos esportes suprir as falhas dos processos de seleção racial e de seu aperfeiçoamento e, para tanto, os esportes deveriam estar nas escolas, nos clubes, nas empresas comerciais e indústrias; enfim, em todos os lugares onde fosse possível atingir pessoas. O corpo deficiente não tinha lugar: era o genoma a ser negado, portanto, não lhe era dado o direito ao esporte.

Cumprir-se destacar que até a década de 1950 houve a importação de modelos de práticas corporais, como os sistemas ginásticos, alemão, sueco, o método francês e o desportivo generalizado (BRASIL, 2013d, n. p.).

No entanto, a Educação Física vem, ao longo destas últimas décadas no Brasil, de acordo com Silva et al. (2011), desconstruindo antigos ideários em prol da construção de uma área de conhecimento voltada às necessidades globais dos indivíduos e de sua interação em sociedade. Fazem parte desse processo as novas teorias da Educação Física escolar e também os conhecimentos produzidos em busca do atendimento às pessoas com deficiência. Conseqüentemente, a Educação Física escolar cria oportunidades para que a criança com deficiência movimente-se mais e, como consequência, sinta-se melhor em seus ambientes sociais (escola, trabalho e lazer) de forma segura.

Desse modo, hoje a Educação Física é considerada uma prática pedagógica responsável por tematizar diferentes formas de atividades expressivas corporais, tais como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, entre outras. Essas formas configuram uma área de conhecimento que pode ser chamada de cultura corporal. Com base no documento do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF (BRASIL, 2013d, p. 18), o Artigo 3º descreve que:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

O Regimento Interno do CONFEF (BRASIL, 2013d, p. 18), Artigo 9º, dentro do campo da atividade profissional conceitua atividade física e desporto como:

§ 1º - Atividade física é todo movimento corporal voluntário humano, que resulta num gasto energético acima dos níveis de repouso, caracterizado pela atividade do cotidiano e pelos exercícios físicos. Trata-se de comportamento inerente ao ser humano com características biológicas e socioculturais. No âmbito da Intervenção do Profissional de Educação Física, a atividade física compreende a totalidade de movimentos corporais, executados no contexto de diversas práticas: ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais.

§ 2º - O termo desporto/esporte compreende sistema ordenado de práticas corporais que envolve atividade competitiva, institucionalizada, realizada conforme técnicas, habilidades e objetivos definidos pelas modalidades desportivas segundo regras pré-estabelecidas que lhe dá forma, significado e identidade, podendo também ser praticado com liberdade e finalidade lúdica estabelecida por seus praticantes, realizado em ambiente diferenciado, inclusive na natureza (jogos: da natureza, radicais, orientação, aventura e outros). A atividade esportiva aplica-se, ainda, na promoção da saúde e em âmbito educacional de acordo com

diagnóstico e/ou conhecimento especializado, em complementação a interesses voluntários e/ou organização comunitária de indivíduos e grupos não especializados.

Segundo Darido (2003), o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento do aluno, a fim de que as aprendizagens das habilidades motoras sejam adequadas.

Tem-se como o profissional designado para realizar as intervenções na área das atividades físicas e desportivas o Educador Físico. A designação decorreu durante o II Congresso de Esporte Para todos (EPT), na cidade de Belo Horizonte, em julho de 1984, do impasse legal, ou seja, a escolha do termo. A Educação Física, desde a década de 1950, era relacionada apenas com a escola, e só depois de 1980, por meio de congressos, a Educação Física pôde expandir e começar a discutir sobre a problemática da atuação do profissional em Educação Física. Hoje, ao profissional de Educação Física, é assegurada a competência exclusiva de “ministrar aulas de Educação Física e ou/recreação ou qualquer outra atividade que envolva exercícios físicos e esportes, em conformidade com a Lei nº. 9.696/98 e com a Constituição Federal” (BRASIL, 2013d, n. p.).

Cultural e tradicional, a designação do profissional nas intervenções na área das atividades físicas e desportivas é o professor de Educação Física. Surgiu a proposta de designar o interventor como “Profissional de Educação Física”. E passou-se a defender a regulamentação do mesmo. Assim, de acordo com o campo e a atividade profissional:

Art. 9º - O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações – ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais, sendo da sua competência prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo, ainda, para consecução da autonomia, da autoestima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo (BRASIL, 2013d., n. p.).

A partir dessa perspectiva, vale ressaltar que a Educação Física Adaptada – uma área da Educação Física – surgiu, oficialmente, nos cursos de graduação, por meio da Resolução nº. 3/87, do Conselho Federal de Educação. Silva, Seabra Jr. e Araújo (2008, p. 24) enfatizam que a:

Educação Física Adaptada (EFA) como uma subárea da Educação Física, cujo objetivo de estudo é a atividade física para pessoas em condição de deficiência, adequando metodologia de ensino para o atendimento às características de cada indivíduo, respeitando suas diferenças.

Esse profissional, formado atualmente com esses ideários, é o responsável pela inclusão de seus alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e nas atividades físicas realizadas em clubes, academias e outros espaços.

2.3.2 Base legal e possibilidades de inclusão na Educação Física

No ano de 1971, de acordo com a Lei nº. 5.692, já revogada, foram fixadas as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º grau, assegurando o tratamento especial aos alunos que apresentavam deficiências físicas ou mentais e os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

Em 1973, o Decreto nº. 72.425 cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), junto ao Ministério de Educação. O Projeto Integrado, o CENESP, fez com que houvesse a articulação dos órgãos responsáveis pela política e pelo programa de Educação Física e Desportos em nível federal. Esse projeto tinha como objetivo: “investigar a ausência de uma política nacional de Educação Física, desporto e esporte para todos, ajustados às necessidades desta prática com excepcionais” (ARAÚJO, 1998, p. 29).

Em 1976, a ONU aprova a Resolução nº. 31/123, proclamando o ano de 1981 como o “Ano Internacional para as Pessoas com Deficiência” (*International Year for Disabled Persons*). Estava claro o propósito dessa declaração universalmente conhecida: a de dar implementação a resoluções anteriores, como a de 1971, na Assembleia Geral da ONU, que aprovou uma resolução de alto significado a respeito das pessoas com deficiência: a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental. No ano de 1975, por sua vez, aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Já a partir dos anos 1980, Araújo (1997) destaca as ações de diferentes governos que nortearam o processo de institucionalização do Desporto Adaptado. O autor enfatiza que essas ações não foram desencadeadas visando a esse fim, mas permitiram que o processo canalizasse as diferentes formas e meios de discussão em torno dos problemas que envolvem as pessoas com deficiência como um todo, entre os quais o Desporto Adaptado.

Conforme Araújo (1997, p. 45):

- os Congressos Brasileiros do Esporte para Todos. 1982-1984-1986.
- Projeto Integrado SEED/CENESP. 1984-1985 (estudos das condições em que as pessoas com deficiência eram atendidas, no campo da educação física e esporte).
- Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa com Deficiência. 1985-1990 (plano de ações no sentido da integração da pessoa com deficiência no Governo Sarney) e a criação da Coordenadoria para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE
- Plano Plurianual 1991-1995 (plano geral de esporte do governo Collor).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394/96 garante a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular. A partir dessa LDB, o atendimento à pessoa com deficiência estendeu-se às escolas: as instituições de ensino passaram a ter, como obrigação, adequar os espaços físicos e ainda preparar professores e funcionários para receber as crianças com deficiência. Acredita-se que o campo mediador para a inclusão social das pessoas com deficiência como de qualquer outra pessoa seja por meio da cultura, da educação e do lazer, espaços que devem ser estruturados para tal objetivo (BRASIL, 2013c).

Segundo Araújo (1997), os movimentos relacionados à pessoa com deficiência e ao Desporto Adaptado, passando pela Educação Física Especial, no sentido de estruturação, reconhecimento e incorporação dessa área, serão desencadeados posteriormente a esta fase de mapeamento dos reais problemas que envolvem a pessoa com deficiência no Brasil.

Por consequência, a criança com deficiência está inserida nas aulas de Educação Física, tendo a possibilidade de desenvolver, assim como todos os alunos, suas potencialidades, resultando na melhora de suas habilidades tanto corporal como mentais no decorrer de sua vida. Labronici et al. (2000) afirmam que o esporte ministrado nas aulas de Educação Física tem grande relevância na vida das crianças/pessoas com deficiência, sendo este um benefício que facilita a inserção das mesmas na sociedade, de maneira que elas não se sintam pessoas incapacitadas.

Entende-se que, a partir do momento em que a criança/pessoa com deficiência relaciona-se com a atividade física, ela passa a desempenhar um papel mais ativo, particular e singular na sociedade, não sendo apenas um sujeito que vive

passivamente, mas alguém que, além da atividade voltada para benefícios com seu corpo, trabalha, estuda e desfruta de diferentes possibilidades de movimento.

Pode-se afirmar que é fundamental que, na relação professor/aluno quanto à atividade física, haja a consciência de que existem limites a serem respeitados de ambas as partes, pois, na contemporaneidade, a deficiência pode transmitir o significado de mudanças de conceitos e compreensão. Glat (1995, p. 44) pode ser considerada como uma das precursoras dessa forma de pensar ao afirmar que:

[...] é claro que aceitar a limitação, inclusive psicológica, de nosso cliente ou de nosso aluno, não significa aceitar a sua baixa autoestima ou a sua acomodação. Nem implica em superprotegê-lo dos riscos, acolchoado em um mundo “especial”, longe dos demais.

A partir das considerações apresentadas, fica claro que, antes mesmo de o professor de Educação Física ter como disciplina em seu curso superior uma matéria que o orientasse a inserir tanto as crianças quanto os adultos em sua prática, já existiam algumas poucas crianças com deficiências dentro da sala de aula, bem como pessoas com deficiências inseridas nas práticas esportivas em clubes e academias.

No Brasil, o início da prática do esporte adaptado deu-se dentro da lógica de reabilitação por iniciativa de duas pessoas: o Sr. Robson Sampaio de Almeida, então residente na cidade do Rio de Janeiro, e o Sr. Sérgio Serafim Del Grande, na cidade de São Paulo, que tiveram de procurar, por indicação médica, serviços de reabilitação nos Estados Unidos, após ficarem deficientes físicos em decorrência de acidentes ainda na década de 1950. Foram criados por eles, respectivamente, e de acordo com Araújo (1997), o Clube do Otimismo do Rio de Janeiro, em 1º de abril de 1958, e o Clube dos Paraplégicos de São Paulo, em 28 de julho de 1958.

Conforme Araújo (1997), a busca de caminhos que pudessem contribuir para a efetivação da integração social das pessoas com deficiência, com problemas de conduta e superdotação, apontava para a necessidade da criação de uma coordenação em nível nacional. Essa coordenação tinha como finalidade planejar, estimular, fiscalizar as ações dos diferentes órgãos governamentais, bem como identificar os recursos financeiros e humanos que pudessem garantir a implantação e o desenvolvimento do Plano Nacional de Ação Conjunta, a fim de que se

passassem da teoria à prática os esforços desprendidos por diferentes segmentos governamentais até então. Tinha por objetivo o aprimoramento da Educação Física e a Integração, na sociedade, das pessoas com deficiência.

No Plano Plurianual 1991-1995, foi criada, por meio da Lei nº. 8.028, de 12 de abril de 1990, regulamentada pelo Decreto nº. 99.244, de 10 de maio de 1990, a Secretaria dos Desportos, dentro da estrutura organizacional da Presidência da República do governo do Presidente Fernando Collor de Mello. Esse ato teve como objetivo “estabelecer relevância ao desporto brasileiro como direito de todos os cidadãos e instrumento essencial à melhoria da qualidade de vida da população” (Ibid., p. 8).

Espera-se, a partir de então, inflexionar-se a tendência histórica de desenvolvimento da área no curto e médio prazo, mediante programas e projetos de cunho social, por meio da promoção e adequação das estruturas desportivas existentes.

Em relação a inclusão da pessoa com deficiência nas atividades físicas e aulas de Educação Física, Mazzota (2008) assevera que uma política de inclusão escolar a qual trabalha e assegura a igualdade para todos é aquela que pratica uma inclusão selvagem, aquela em que a política educacional tem de implantar e implementar condições possíveis e reais para a execução de uma inclusão de verdade, tendo a pessoa com deficiência acesso, permanência e sucesso na escola.

Amiralian (2005, p. 61) afirma que "o uso do termo inclusão na escola pode ser entendido como uma situação em que é imprescindível uma compreensão do aluno com deficiência, de modo que ele possa ser incluído e em outras palavras, passe a pertencer à escola e fazer parte integrante dela". Ressalta-se que a escola é apenas um dos intercessores na construção do contexto social na vida das pessoas com deficiência. Hoje, existem várias instituições pelo país com projetos em prol das pessoas com deficiência cujo objetivo é incluí-las na sociedade de diversas formas.

Ressalta-se que as relações interpessoais acontecem por meio da inclusão e, nelas, ocorrem implicações diversas na vida de cada pessoa com deficiência. Por conseguinte, torna-se relevante considerar as discussões teóricas em torno da Educação Física e a pessoa com deficiência física congênita neste estudo, a fim de melhor entendimento das particularidades que revestem as implicações decorrentes em sua vida. Ferreira e Guimarães (2003, p. 116) assinalam que:

A inclusão impõe uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita àqueles que apresentam deficiências, mas se estende a qualquer aluno que manifeste dificuldades na escola, ainda que contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de todos [...].

As autoras afirmam ainda que:

A inclusão baseia-se fundamentalmente no modelo social da deficiência, de acordo com o qual, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, a partir do entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 117).

Segundo Le Breton (2007, p. 73), a relação social estabelecida com o homem que tem uma deficiência é um profícuo analisador da maneira pela qual um grupo social vive a relação com o corpo e com a diferença, e, na atualidade, vem apresentando perspectivas diversas no modo de se ver, em outras palavras, a mudança no modo de enxergar a deficiência.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Compreender os sentidos e valores atribuídos, tanto à Educação Física na infância e adolescência quanto à atividade física na vida adulta, na perspectiva de pessoas com deficiência física congênita e considerar suas possíveis relações.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Traçar e descrever o perfil das pessoas com deficiências físicas congênitas atendidas pelo Núcleo de Atendimento Especializado à Pessoa com Deficiência (NAEPD) da cidade de Juiz de Fora, MG.
- Caracterizar as representações sociais de pessoas com deficiência física congênita sobre a Educação Física escolar na infância e adolescência.
- Caracterizar as representações sociais de pessoas com deficiência física congênita sobre a prática de atividade física durante a vida adulta.
- Verificar se as representações atribuídas à atividade física estão relacionadas com as vivências da Educação Física escolar.
- Verificar se as representações sobre Educação Física escolar e a prática de atividade física estão relacionadas com o enfrentamento de situações de vida relacionados à deficiência.

4 PESQUISA DE CAMPO

Define-se, neste capítulo, o delineamento da pesquisa de campo, bem como o modo de se discriminar as ações que viabilizam sua execução. Descreve-se, ainda, o local do estudo, os critérios de inclusão/exclusão, a população e amostra, os instrumentos, os procedimentos de coleta de dados e o tratamento das narrativas.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve seu início após a aprovação de seu projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 15 de dezembro de 2011, conforme o Protocolo nº. 2515.255.2011 (Anexo D).

Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, descritiva, de natureza exploratória. De acordo com Mattos, Rossetto Júnior e Blecher (2008, p. 35), “o método de pesquisa descritiva tem como característica observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los, procurando descobrir com precisão a frequência em que um fenômeno ocorre e sua relação com outros fatores”. Na mesma perspectiva, Minayo e Sanches (1993) afirmam que a investigação qualitativa trabalha valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões.

Segundo Ferreira (2007, p. 94), o uso do termo “pesquisa qualitativa” surgiu em um momento histórico de questionamento sobre a eficácia do método científico usado pelas ciências naturais, na tentativa de explicar também os fenômenos sociais. Dessa forma, o termo “qualitativo” passou a ser utilizado como uma clara demarcação da forma de se fazer pesquisa, servindo para enfatizar diferenças de pressupostos e procedimentos das abordagens positivistas até então utilizadas.

O delineamento da pesquisa é do tipo “relato autobiográfico”. Segundo Bruner (1997), o “estudo de autobiografias pode significar um recurso metodológico valioso para investigações, especialmente o exame de narrativas sobre processos individuais”. Em outras palavras, conceitos sobre si mesmo, dados que podem ser extremamente interessantes, por expressarem um conjunto de significados construídos culturalmente pelo sujeito, em uma pessoa que traz as marcas dos traços históricos e culturais internalizados por ele, em uma determinada época.

Por entrevistar, prioritariamente, a pessoa com deficiência física congênita, esta pesquisa baseou-se, sobretudo, no fato de que somente ela mesma pode captar, em sua memória, momentos marcantes que possam ser o diferencial deste estudo.

Nesse sentido, o estudo dos relatos narrados pelas pessoas com deficiência física congênita com falta de membro(s), desde seu nascimento, é um modelo que se apresentou apropriado aos objetivos que se pretende alcançar. Valendo-se de mais uma contribuição de Bruner (1997, p. 104), o autor afirma que:

A autobiografia é um relato apresentado “aqui e agora” por um narrador, a respeito de um protagonista que leva o seu nome, que existiu no “lá então”, a história termina no presente, quando o protagonista se funde com o narrador.

Os relatos autobiográficos deste estudo são, portanto, acompanhados de sentimentos e pretendem aproximar os leitores das pessoas entrevistadas. A pesquisa foi realizada em duas fases (1 e 2) complementares, descritas na sequência.

4.2 FASE 1

Na fase 1, o objetivo do estudo foi rastrear as pessoas com deficiência física da cidade de Juiz de Fora, MG, na intenção de encontrar aquelas que possuíam deficiência física congênita. O estudo foi realizado nas dependências do Núcleo de

Atendimento Especializado à Pessoa com Deficiência (NAEPD), da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, após o consentimento dos dirigentes do Núcleo para realizar a pesquisa.

O NAEPD⁶ foi criado em janeiro de 2009 e busca articular a formulação, bem como a implementação de políticas municipais de promoção das pessoas com deficiência. O serviço garante a qualificação e profissionalização para o mercado de trabalho, consultoria e palestras, passe-livre, vale-deficiente e sistema de transporte adaptado.

4.2.1 Participantes

Participaram da primeira fase do estudo 91 pessoas com deficiência física que se apresentaram de forma intencional no NAEPD, no mês de outubro de 2011, com a intenção de renovar o vale-transporte. Desse grupo, 50 pessoas tinham deficiência física adquirida e 41, deficiência física congênita. Vale assinalar que os 91 participantes estavam cientes da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e as dúvidas que surgiram foram sanadas (Anexo C).

4.2.2 Instrumento

Foi aplicado um questionário socioeconômico elaborado pela pesquisadora e pela orientadora, com o objetivo de obter os seguintes dados: nome, idade, sexo, endereço, escolaridade, qualificação profissional, renda pessoal, fonte de renda, quadro clínico (falta de qual membro, uso de equipamento auxiliar), bem como dados a respeito da prática de atividade física como modalidade e frequência semanal (Anexo A).

⁶ Disponível em: <<http://www.pjf.mg.gov.br>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

O questionário foi submetido à opinião de cinco juízes doutores na área, para colaboração e revisão do instrumento.

4.2.3 Procedimentos

Esses primeiros dados da pesquisa foram coletados durante o mês de fevereiro de 2012. Essa fase foi realizada pela pesquisadora e assistida por 7 bolsistas do Projeto INCLUIR, da UFJF. Estes foram previamente treinados no Laboratório de Estudos do Corpo (LABESC). A investigação ocorreu no NEAPD durante o recadastramento de passe-livre para o transporte urbano. Esses dados serviram para traçar o perfil das pessoas com deficiência física congênita, usuárias do sistema de transporte público da cidade de Juiz de Fora, MG.

Devido à necessidade de delimitação da população estudada, foram adotados alguns critérios de inclusão:

- a) possuir deficiência física e aceitar de forma voluntária, participar deste estudo;
- b) residir em Juiz de Fora;
- c) relatar a ausência total ou parcial de pelo menos um membro;

Os critérios de exclusão foram:

- ☞ ① crianças/adolescentes com deficiência física.
- ☞ ① adultos com deficiência física congênita que se recusaram a fazer parte da amostragem desta pesquisa.

4.2.4 Resultados

Os dados da primeira fase foram analisados por meio do *software* SPSS v. 19.0, com o objetivo de elaborar um perfil das pessoas com deficiência física residentes em Juiz de Fora, MG, com idade entre 21 e 60 anos, média de idade de 33 anos \pm 13,14 anos. Este perfil pode ser visualizado na Tabela 1, apresentada a seguir:

Tabela 1: Perfil das pessoas com deficiência física.

	N=91	Frequência	%
Gênero do Entrevistado (N=91)	Masculino	50	54,9
	Feminino	41	45,1
Tipo de Deficiência Física (N=91)	Congênita	41	45,1
	Adquirida	50	54,9
Membro Faltante (N=91)	Membro Superior Direito	28	30,8
	Membro Superior Esquerdo	20	22,0
	Membro Inferior Direito	26	28,6
	Membro Inferior Esquerdo	17	18,7
Aparelho Utilizado para Locomoção (N=91)	Nenhum	44	48,4
	Prótese	28	30,8
	Cadeira de Rodas	3	3,3
	Muleta	15	16,5
	Tutor	1	1,1
Estudante (N=91)	Sim	14	15,4
	Não	77	84,6
Grau de Escolaridade (N=91)	Ensino Fundamental Incompleto	41	45,1
	Ensino Fundamental Completo	10	11,0
	Ensino Médio Incompleto	13	14,3
	Ensino Médio Completo	15	16,5
	Ensino Superior Incompleto	5	5,5
	Ensino Superior Completo	5	5,5
	Pós-Graduação	1	1,1
Analfabeto(a)	1	1,1	
Trabalho (N=91)	Sim	25	27,5
	Não	66	72,5
Ocupação (N=91)	Assalariado	25	27,5
	Benefício Assistencial /	56	61,5
	Aposentado		
	Estudante	3	3,3
	Desempregado	7	7,7
Rendimento (N=91)	Até 1 salário mínimo	47	51,6
	1 a 3 salários mínimos	30	33,0
	5 a 7 salários mínimos	1	1,1
	Sem rendimentos	13	14,3
Praticante de Atividade Física (N=91)	Sim	32	35,2
	Não	59	64,8
Modalidade Praticada (N=91)	Caminhada	12	13,2
	Ciclismo	2	2,2
	Educação Física Escolar	1	1,1
	Fisioterapia	8	8,8
	Futebol	3	3,3
Modalidade Praticada (N=91)	Ginástica	1	1,1
	Hidroginástica	1	1,1
	Natação	2	2,2
	Peteca	1	1,1
	Yoga	1	1,1
Frequência Semanal (N=91)	1 vez	3	3,3
	2 vezes	10	11,0
	3 vezes	11	12,1
	4 vezes	1	1,1
	5 vezes	5	5,5
	7 vezes	2	2,2

Fonte: A autora (2012).

Preencheram o questionário 91 pessoas nesta primeira fase, sendo 54,9% de homens e 45,1% de mulheres, tendo-se percebido uma diferença de 9,8% entre eles. A respeito da deficiência física, ser congênita ou adquirida, observou-se que 45,5% são congênitas e 54,9% adquirida. Entre estas 91 pessoas, 48,4% não utilizavam nenhum tipo de aparelho para locomoção, sendo que 30,8% utilizam de prótese, 3,3% cadeira de rodas, 16,5% muleta e 1,1% têm um tutor (pessoa que acompanha).

Em relação aos estudantes, a Tabela 1 mostra que 15,4% são estudantes e 84,6% não o são, dado que pode estar relacionado apenas a esse grupo e em afinidade com o grau de escolaridade: 45,1% têm o Ensino Fundamental Incompleto, 11,0% têm Ensino Fundamental Completo, 14,3% têm o Ensino Médio Incompleto, 16,5% têm o Ensino Médio Completo, 5,5% tem o Ensino Superior Incompleto, 5,5% tem o Ensino Superior Completo, 1,1% fizeram Pós-Graduação, 1,1% é Analfabeto (a). Esta informação aparece vinculada ao percentual de pessoas que trabalham: 27% e as que não trabalham perfazem um total de 72%. Entre elas, 27,5% são assalariadas, 61,5% recebem benefício da assistência ou são aposentadas por invalidez, 3,3% são estudantes e 7,7% estão desempregadas.

A maioria das pessoas com deficiência física participante deste estudo recebem 1 salário mínimo (51,6%), sendo que 33,0% recebem de 1 a 3 salários mínimos, 1,1% recebe de 5 a 7 salários mínimos e 14,3% não têm rendimentos.

A respeito da atividade física, a maioria dessas pessoas não a praticam (64,8%) e, entre as que praticam (35,2%), 13,25% fazem caminhada, 2,2% praticam ciclismo, 1,1% pratica Educação Física escolar, 8,8% fazem fisioterapia, 3,3% praticam futebol, 1,1% fazem ginástica, 1,1% pratica hidroginástica, 2,2% praticam natação, 1,1% jogam peteca e 1,1% fazem yoga. A frequência semanal vai de 1 a 7 vezes por semana. Dessa população, dez pessoas foram selecionadas por conveniência para continuar o estudo e compor a amostra para a fase 2 da pesquisa.

4.3 FASE 2

Nesta segunda fase do estudo, buscou-se selecionar uma amostra por conveniência para entrevistar pessoas com deficiência física congênita, com o objetivo de analisar as representações sociais da Educação Física na escola durante a infância e adolescência, bem como a prática de atividade física na vida adulta e suas possíveis relações com os relatos autobiográficos desta amostra.

4.3.1 Participantes

Ressalta-se que dos 91 participantes da primeira fase deste estudo, 50 têm deficiência física adquirida e 41, deficiência física congênita, alvo deste estudo. As pessoas, nessa segunda etapa da investigação, já estavam cientes da pesquisa e de seus objetivos. Desses 41 participantes, 10 pessoas foram selecionados por conveniência para participar da fase 2. Elas foram informadas a respeito dos cuidados relacionados à privacidade das informações disponibilizadas e ficaram cientes de que não seriam identificadas.

4.3.2 Instrumentos

Na fase 2, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, compreendendo perguntas abertas e fechadas (Anexo B). As entrevistas foram conduzidas com o intuito de estimular as pessoas que participaram da pesquisa a expressarem seus pontos de vista, valores e crenças acerca de lembranças das aulas de Educação Física quando crianças e adolescentes, além de suas práticas de atividades físicas, depois de adultos.

A realização das entrevistas teve início com uma conversa prévia não gravada com os participantes do estudo, cujo propósito foi esclarecer o objetivo dessa segunda fase do estudo e estabelecer um vínculo com a entrevistadora. Essa conversa inicial não seguiu roteiro prévio, uma vez que a finalidade era quebrar barreiras diante da pesquisadora. As entrevistas aconteceram de modo bem sereno e as pessoas puderam relatar, tranquilamente, suas vivências. Vale lembrar que elas escolhiam o melhor local e a hora da entrevista.

Cumprido assinalar que, desde o convite para participar da entrevista, as pessoas mostraram-se muito interessadas em responder às questões relativas às vivências sobre Educação Física na infância e adolescência e a prática de atividade física na vida adulta. As mesmas narraram, com disposição, suas histórias e trajetórias de vida.

Após o término das entrevistas, os depoimentos foram transcritos na íntegra, um processo que ajudou e facilitou a compreensão da leitura. Depois, o material foi arquivado no Laboratório de Estudos do Corpo da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esses dados serão mantidos e arquivados em sigilo e ficarão disponíveis para cada participante que tiver interesse de ler seu próprio relato originado deste estudo.

Na análise das entrevistas, foi explorado todo o material de arquivo das autobiografias e suas respectivas gravações, buscando explorar a riqueza e a expressividade da oralidade, tais como risos, pausas nas falas e silêncios. Portanto, as gravações tiveram o intuito de trazer o maior número possível de informações a respeito dos sujeitos, objetivando, na medida do possível, apreender, além das falas, valores e crenças. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora nos meses de novembro e dezembro de 2012, finalizando nos meses de março a junho de 2013. Os entrevistados ficaram cientes de que poderiam ser solicitados para outros encontros que se fizessem necessários até o final da pesquisa.

4.3.3 Procedimentos

Devido à natureza da pesquisa, chegou-se a 10 pessoas entrevistadas, sendo estas as mais solícitas (disponibilidade) a participarem deste processo. O número foi suficiente por também ser de acordo com a técnica de saturação. (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Nessa técnica, os dados são coletados tanto quanto necessários, sendo suspensos quando passam a ser redundantes e a se repetirem. Conforme alguns autores, essa implicação serve de critério para estimar a suficiência dos resultados escolhidos na amostra (HIERNAUX, 1997; SÁ, 1998; BERTAUX, 1997).

Para analisar as entrevistas, recorreu-se à Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011). Segundo a autora, deve-se procurar extrair, nas entrevistas, depoimentos com argumentos significativos. A Análise de Conteúdo presta-se à interpretação de entrevistas com pessoas que fazem parte de grupos diferenciados, ou seja, que tenham formas e visões de mundo diversas e que se aproximam do objeto de estudo. Conseqüentemente, esse material é uma rica fonte de consulta para pesquisadores que buscam o conhecimento sobre pessoas com deficiência, pois as histórias são narradas pelos próprios sujeitos. Acredita-se que, nas entrevistas analisadas por meio da Análise de Conteúdo, seja possível captar informações que buscam demonstrar a real representação social do objeto de estudo.

Portanto, com auxílio das transcrições, buscou-se apreender, não só as narrações, mas também os trejeitos, as dúvidas, os sentimentos e as crenças dos entrevistados. Buscou-se, aqui, analisar e discutir os elementos do estudo em foco.

4.3.4 Resultados

Esta seção destina-se ao aprofundamento da discussão dos dados apurados em relação às pessoas com deficiência física congênita, tanto a respeito da Educação Física escolar quanto a prática da atividade física.

4.3.4.1 Perfil das pessoas pesquisadas

O estudo desenvolveu-se mediante a realização de 10 entrevistas às pessoas com deficiência física congênita. O perfil dos participantes pode ser visualizado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Informações a respeito dos sujeitos da pesquisa.

Identificação	Sexo	Idade	Etiologia	Membro Faltante	Escola	Universidade/Faculdade	Ocupação Profissional	Data da entrevista	Local
E1	M	42	Talidomida não comprovada	Dois antebraços e parte de sua perna esquerda	Escola Estadual	UFJF Direito	Assessor em um órgão da prefeitura	01/10/2012	Trabalho
E2	F	22	Desconhecida	Mão esquerda	Escola Estadual	UFJF Serviço Social	Cursando o 5º P. Serviço Social	02/10/2012	LABESC
E3	M	24	Tombo da mãe	Membro inferior direito (perna)	Escola Estadual	Estácio de Sá Gestão Ambiental	Atendente de uma faculdade particular	02/10/2012	Residência
E4	F	26	Desconhecida	Mão direita	Escola Estadual; Municipal; Particular	UFJF Serviço Social	Atendente de seguradora	24/09/2012	LABESC
E5	M	31	Desconhecida	Duas pernas	Escola Municipal; Particular	Vianna Júnior Direito	Fórum da cidade	02/10/2012	LABESC
E6	F	54	Desconhecida	Dois pés	Escola Estadual	Não cursou	Atleta de Natação	08/05/2013	Residência
E7	F	21	Desconhecida	Dedos da mão esquerda (polegar e indicador)	Escola Estadual; Municipal	Não cursou	Assegurada pela Previdência Social	22/05/2013	Residência
E8	F	22	Utilização de drogas	Dedos da mão esquerda	Escola Municipal	Não cursou	Atendente em lanchonete	07/06/2013	Residência
E9	F	60	Remédio que causava transformação no feto	Mão esquerda	Escola Municipal	Não cursou	Não tem ocupação profissional	13/06/2013	Residência
E10	F	59	Desconhecida	Antebraço esquerdo	Escola Estadual	Não cursou	Do lar	19/06/2013	Residência

E = entrevistado; M = masculino; F = feminino.
Fonte: A autora (2013).

Neste estudo, optou-se por apresentar as pessoas desta pesquisa, nomeando-as por entrevistado (E), seguido pelo número da entrevista, para preservar suas identidades.

O entrevistado E1 possui deficiência física congênita com falta de membros, decorrente de efeitos colaterais pelo uso do medicamento talidomida. Este foi ingerido por sua mãe durante a gestação. Essa atitude da progenitora resultou na falta de dois antebraços e parte de sua perna esquerda. Em relação à sua família, E1 teve pai alcoólatra, que se separou de sua mãe porque o filho nasceu com deficiência. E1 é formado em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora, prestou vestibular no ano de 1994/1995. Trabalhou como Assessor Especial à Pessoa com Deficiência na Prefeitura de Juiz de Fora, e hoje ele trabalha na assessoria da agência de Proteção e Defesa do Consumidor (PROCON) dessa cidade. Foi pai pela primeira vez no mês de novembro de 2012 e relatou apenas que o filho é resultado de seu segundo casamento. E1 cursou todo o Ensino Fundamental em escolas estaduais.

E2 é uma estudante de graduação em Serviço Social na Universidade Federal de Juiz de Fora, cursa o 5º período. Durante sua infância, estudou em escolas estaduais. Tem 22 anos e possui duas irmãs que nasceram sem nenhum tipo de deficiência; todavia, são irmãs de pais diferentes. Perdeu sua mãe por volta dos 10 anos de idade e, desde então, é criada pelo pai e sua tia, a qual E2 chama de mãe. Sua deficiência é a falta da mão esquerda e a causa que gerou a malformação do membro faltante é desconhecida.

E3 é formado em Gestão Ambiental pela Faculdade Estácio de Sá, localizada em Juiz de Fora. Trabalha em uma faculdade particular, em cargo administrativo. Sua função não tem a ver com sua formação. É filho único e tem 24 anos. Possui uma filha de 9 meses, é solteiro. Até os 20 anos de idade, estudou em uma escola estadual. Seus pais são aposentados; antes o pai era tecelão (Fábrica Ferreira Guimarães) e a mãe, diarista. O motivo que ocasionou a falta de seu membro inferior direito (perna) foi decorrente de um tombo que sua mãe levou nos primeiros meses de gestação.

E4 é formada em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mas não trabalha na área em que se formou. É atendente de seguradora. Tem 26 anos, é casada e tem um filho de 6 anos. Possui mais 5 irmãos e nenhum deles apresenta deficiência. Dedicou sua formação a seus pais. A mãe é do lar e o pai,

funcionário público. Ambos sempre incentivaram sua formação. Passou pelas três modalidades de escola, estudou em uma escola estadual, depois em uma escola municipal, chegando ao Ensino Médio em uma escola particular. Quanto à deficiência que apresenta, possui malformação da mão direita. Sua mãe afirma que não foi talidomida; contudo, sua avó afirma que sim, mas E4 não tem como comprovar uma ou outra versão.

E5 é formado em Direito pelo Instituto Vianna Júnior e trabalha no Fórum de Juiz de Fora. É solteiro e sempre gostou de esportes. Além de trabalhar no que gosta, é atleta paralímpico na modalidade natação. Possui malformação congênita nas duas pernas e desconhece a causa. Estudou em escola particular da primeira à quarta série⁷; em escola pública municipal, da quinta à oitava série⁸; e, em escola federal, estudou do primeiro ao terceiro ano científico⁹.

E6 tem 54 anos e possui deficiência física congênita nos dois pés. A causa é desconhecida por ela e por sua mãe. A respeito de sua família, os pais não estão mais vivos, mas, segundo seu relato, os progenitores foram fundamentais no processo de sua escolarização. E6 estudou em escola estadual até completar o Ensino Fundamental e, depois, parou. Hoje, E6 não trabalha, é assegurada pela Previdência Social. Não casou e não tem filhos. Em relação à atividade física, não pratica nenhuma, mas pretende iniciar alguma atividade em breve.

E7, primeiramente, estudou em escola municipal, depois, foi para uma escola estadual, onde estudou até completar o Ensino Fundamental. É filha única e tem 21 anos. Os pais têm uma lanchonete no bairro onde moram. E7 ajuda os pais nesse comércio. Sua deficiência física congênita é a falta do dedo polegar e indicador da mão esquerda. E7 faz caminhada de 2 a 3 vezes por semana.

E8 tem o Ensino Fundamental incompleto, cursado em escola municipal. Nunca trabalhou, tem 22 anos, é solteira e mora com os pais; a mãe é doméstica e o pai ajudante de pedreiro. O motivo que ocasionou a falta de seu membro faltante – os dedos da mão esquerda – foi o uso de drogas utilizado por sua mãe durante a gestação. Faz musculação todos os dias em uma academia no bairro onde reside.

⁷ Na nova nomenclatura do ensino: primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

⁸ Na nova nomenclatura do ensino: sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

⁹ Ensino Médio.

E9 tem Ensino Fundamental incompleto, cursado em escola municipal. É aposentada com 1 salário mínimo. Faz fisioterapia até hoje, 10 sessões a cada 6 meses. É casada, mãe de duas meninas, que não possuem nenhum tipo de deficiência. E9 relata que sua deficiência física congênita – a falta da mão esquerda – ocorreu devido ao remédio que sua mãe tomou durante a gestação, o que ocasionou a malformação de sua mão. Com 60 anos, E9 não pratica atividade física e diz que não tem nenhum desejo de praticar, pretende apenas seguir com as sessões de fisioterapia.

E10 também é aposentada e tem 59 anos. Tem um filho e recebe pensão do esposo, que já faleceu. Não completou o Ensino Médio e estudou em uma escola estadual. Possui malformação congênita no antebraço esquerdo. Não pratica nenhuma atividade física, mas tem vontade de praticar.

A partir das entrevistas realizadas com as pessoas desta pesquisa, foi possível apresentar algumas discussões relacionadas à prática da Educação Física, nas fases de criança e adolescência, e à atividade física, na vida adulta e, por consequência, a relação dessas pessoas com os pais e professores dentro deste contexto. Os resultados foram organizados em torno de três categorias: representações sociais e pessoais sobre deficiência, representações sobre a Educação Física na infância e adolescência, representações sobre atividade física na vida adulta.

4.3.4.2 Representações Sociais e pessoais sobre a deficiência

A representação social e pessoal da deficiência pode servir como uma espécie de lente pela qual o indivíduo é visto e por onde ele próprio enxerga seu mundo. Segundo Fecho et al. (2009, p. 41):

Essas percepções, muitas vezes, são repletas de estereótipos e preconceitos, de ambas as partes, pois o indivíduo é um ser social e também participa da construção e manutenção das concepções, status e valores da sociedade.

Dessa forma, segundo Goffman (1988, p. 8), as atitudes que temos diante das pessoas com deficiência podem contribuir, de forma decisiva, para que elas deixem de seguir em frente:

As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminação, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida.

As falas das pessoas entrevistadas com relação ao **próprio olhar e o olhar do outro** sobre si são elucidativas desta afirmação do renomado autor, como se pode verificar nos seguintes depoimentos:

O que ele [corpo] representa? Olha, na sociedade, eu não sei, eu não sei muito bem o que meu corpo representa. Mas assim é algo diferente, com certeza. Porque, quando eu penso, quando eu olho de fora assim o olhar que as pessoas repassam para mim, muitas vezes, é um olhar de medo, é um olhar de pena, um olhar, às vezes, de pesado, ainda tem muita gente que acha que isso pega, [risos]. É o olhar da sociedade, é bem preconceituoso, as pessoas olham duas vezes para confirmar se é isso mesmo. Tenho uma vida totalmente ativa, mas vejo as pessoas me olhando, eu reparo, eu estou andando, eles vão e comentam, mas depois eu chego perto e tímida e pergunto “o que aconteceu?”, Sabe, é um olhar, um olhar de desinformação, olhar, olhar é leigo, é o olhar do medo, do esquisito, do sabe o que aconteceu? “O que sua mãe fez?”, “Olha o que ele faz, olha”, sabe, do tipo que eu sou uma pecadora, não é possível, eu estou pagando de outras vidas. É eu acho que todo mundo tenta arrumar uma explicação para aquilo que é inexplicável. É aquilo que é fruto de natureza. Fui premiada. Porque eu vejo isso como um prêmio, porque eu tenho vários benefícios, que do meu ponto de vista que eu falo que se eu tivesse hoje. Digamos que em relação a uma pessoa comum, eu seria só mais uma e eu não sou só mais uma, eu sou a E4. (E4).

Eu, com 54, anos sei bem o que é isso. Vi meu pai brigar várias vezes porque as pessoas me olhavam de lado ou, então, só depois que eu passasse. É assim até hoje, mas fui me acostumando porque a errada sou eu, errada não. Diferente (E6).

Falo sem vergonha que, às vezes, eu tenho que esconder minha mão, não aqui com você, mas, quando eu saio, quase sempre eu escondo. Lembra quando eu te falei dos rapazes? Então, fui ficando esperta, muitos dos meninos que eu queria namorar não ficavam comigo porque viam minha mão. Hoje escondo até não poder mais, assim dou a chance deles pelo menos me conhecerem. Se não for assim não rola (risos) (E7).

Isso é chato. Percebo quando vou à rua. Nem adianta vir falar algo para a gente ficar bem, que não ficamos. Não ter os dedos da mão não é menos pior do que não ter o braço inteiro, o olhar de preconceito e de medo é o mesmo. Dói, dói muito. Sei porque já perguntei para umas pessoas há algum tempo atrás. E porque você acha que não tenho emprego? Tá bom, eu não quis estudar, mas nem de diarista vai (E8).

O olhar menina, que questão forte essa. Bem, o olhar existe mesmo, machuca, sufoca, deixa sem reação, é bem assim. Dependendo do olhar, ele te faz desistir de tudo. Até uma ajuda no ponto do ônibus, dependendo do olhar, te faz mal. Penso assim, se eu tiver que entender esses olhares, quero que eles também me entendam (E9).

Falar de uma coisa que nos acompanha desde que nos sentimos gente e somos observadas é complicado, mas vou fazer um resumo. Depois de muitos anos, posso dizer que os olhares melhoraram (risos), o mundo mudou, as pessoas e algumas portas nos foram abertas. Estes olharem sempre irão estar presentes em nossas vidas, podem perguntar qualquer pessoa que nasceu assim, ou aceitamos, ou aceitamos (E10).

Quero ser visto como uma pessoa com deficiência sim, mas com todas as minhas capacidades e potencialidades. Meu corpo está inserido em um sistema onde ele não é visto como modelo de saúde, mas eu sou modelo de capacidade e persistência na vida. Sobre corpo perfeito, o que é corpo perfeito hoje em uma sociedade em que tudo é tão natural, cabelo Black e cabelo liso, modelos magras, ou as mulheres frutas, eu sou mais um neste contexto de corpos diversos (E1).

Ah! Embora eu ache que eu esteja fora dos padrões, pela minha deficiência e pelo excesso de gordura no corpo, tento não pensar nisso, pois é uma coisa que me incomoda. Tenho de vencer, nunca parei para pensar nisso assim (pausa). Eu sempre fui bem relacionada, sempre tive bastantes amigos, nunca pensei em muita atividade para ficar elegante. Ah! Eu sempre gostei de trabalhar com as pessoas, mas nunca tive interesse na área de saúde não. *Aí tentei* Psicologia e Serviço Social, o Serviço Social chamou mais a minha atenção e eu gosto muito, entrei porque era o que assim eu sempre tentei mesmo, vamos ver. Quero ser visto como uma pessoa com deficiência, sim, mas com todas as minhas capacidades e potencialidades, meu corpo está inserido em um sistema de barreiras todos os dias e viver somente a minha vida. Ah! Eu acho (E2).

As representações sociais e pessoais da deficiência podem estar vinculadas à **aceitação ou não da deficiência pelos pais** dessas pessoas que já nasceram com ausência de um ou mais membros. Sabe-se que a base e a sustentação psicológica de qualquer pessoa é a referência dos pais e responsáveis. Portanto, cabe aqui enfatizar a importância atribuída aos pais pelas pessoas entrevistadas, que destacaram o apoio incondicional dos mesmos, incentivando-os a superar as questões relacionadas à deficiência que apresentavam e a busca pelo convívio com as pessoas que vivem a seu redor.

Desde seu nascimento, a criança necessita ser cercada de muita atenção. Em seus primeiros meses de vida, já é capaz de sentir o amor transmitido a ela pelos seus familiares. Esta constatação pode ser percebida na fala dos entrevistados.

E1 relata que, quando nasceu, seu pai preferiu ir embora de casa para não criar seu filho; por isso mora com a mãe até hoje. Ela cuida dele e dá subsídios para que tenha melhor qualidade de vida em todos os sentidos. Assim E1 se expressa:

Me tornei advogado pelo esforço singular de minha mãe. Era ela que conseguia as minhas próteses, me carregava pra cima e pra baixo o tempo todo. Que eu me lembre ela nunca me escondeu de ninguém, ao contrário. Quando a escola não me aceitou, ela conseguiu alguém para me dar aulas particulares. Fui progredindo com muito amor e segurança que é muito importante. Sei que sou deficiente e não quero esquecer isso nunca, como fez meu pai, mas tive de provar que, mesmo com minha deficiência, sou capaz e responsável nas minhas funções como qualquer outra pessoa (E1).

O percurso de E2 foi marcado por uma vida voltada para os estudos, com o apoio tanto do pai quanto da tia, que, desde seu nascimento, sempre lhe deu amparo. A participante informou:

Meu pai sempre me apoiou, porque eu perdi minha mãe com 10 anos, e assim minha tia, irmã do meu pai, que eu chamo de mãe, me criou. Ela sempre cuidou de mim desde muito pequena, porque

minha mãe ficou doente um período e fui morar com ela, e ela sempre me incentivou a estudar, fazer faculdade, eles sempre me apoiaram muito, os dois (E2).

E3, quando perguntado sobre seus pais, fala do prazer de tê-los por perto:

Bom, (risos) minha mãe é muito protetora, ela estava sempre passando informação minha para o colégio, falava tudo (risos), não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, aí eu ficava meio nervoso, aí as pessoas me falavam “você não pode fazer aquilo não porque sua mãe falou” (risos), aí ficava sem fazer. Minha mãe ficava em cima do colégio, para saber se estava tudo certinho comigo. Eu percebia que era tratado de jeito diferente. Meu pai não tinha muito essas coisas, não era muito ativo nessa área de me acompanhar na escola, era mais minha mãe, mas assim na vida familiar, ele é perfeito, às vezes, pedia coisas para eu fazer, com coisa que eu não tivesse nada. Ele falava “vamos anda, vamos continuar correndo”, eu respondia “pai não estou aguentando mais” (risos). Às vezes, ele nem ligava, eu sempre fui perfeito para ele e ele é assim comigo, não enxergando nenhuma diferença em mim, como tem para minha mãe. Ela é mais protetora assim, muito preocupada (E3).

Com muitos irmãos e uma família muito unida, E4 assevera que, sem o apoio da família, seria difícil ter chegado aonde chegou, íntegra como ser humano:

Nossa, minha família não me deu mole não. Era tratada como igual. Estudei como qualquer outra criança. Sofri é claro, porque as crianças caçoaram muito de mim, mais na infância do que na adolescência, mas quando eu chegava em casa aí que bom, era meu porto seguro. Ah! Eu também tive de estudar muito porque meus pais falavam que eu tinha que dar 120% de mim para ser alguém na vida, então, eu obedeci direitinho (risos) e o resultado é ter meu curso superior (E4).

A entrevistada também destaca o papel do marido e companheiro:

Tive muita sorte, tenho um marido que me apoia em tudo que eu faço. A família dele me aceitou do jeito que eu sou, e isso foi muito importante para mim e minha família, pois, se eles não aceitassem,

poderia ser complicado ficar com meu esposo. E deste amor todo nasceu nosso filho lindo, que hoje está com 7 anos (E4).

E5, aos 31 anos, dedica a seus pais todo o sucesso de ser atleta e de ter-se formado em Direito:

Nestas duas profissões que tenho, dedico a superação no esporte a minha mãe e minha formação e o emprego ao meu pai. Não me lembro de momentos ruins com nenhum deles, sempre fui tratado como qualquer garoto da minha rua. É claro que fui rebelde (risos). Na época de quadrilha, ninguém queria dançar quadrilha comigo, imagina namorar, mas tudo foi passando e se resolvendo com a força de meus pais, que sempre estiveram por perto (E5).

Do mesmo modo, como os outros entrevistados, E6 ressalta o valor de ter seus pais neste processo de luta pela superação:

É, no meu tempo de criança, muitas crianças como eu estavam escondidas em escolas especiais, mas meus pais não queriam isto pra mim. Eu falo, como e bebo como qualquer outra pessoa, eu não era doída para ser tratada como uma criança especial, não na escola. Eu só não tenho pé. Meus pais foram importantes na minha vida porque eles me ensinaram a lutar e eu luto até hoje (E6).

E7 relata, com prazer, seu relacionamento com os pais no decorrer de sua história de vida:

De boa, minha família é tudo. Não temos muita coisa, mas tive e tenho amor dos meus pais e apoio para viver. O problema é que hoje todo mundo tem que ser lindo e perfeito, fugiu disso tá no sal (risos). E meus pais deixam isso bem claro para mim, minha mãe principalmente, ela sempre esteve do meu lado quando precisei dela. O mais engraçado é que, antes de eu precisar, ela já está por perto (E7).

E8, quando fala de seus pais, também deixa clara toda sua admiração e carinho por eles:

Meus pais têm muito carinho e cuidado comigo. É claro, são meus pais e me amam, mas também sei que o excesso desse carinho é a culpa que eles carregam. Minha mão é uma parte do corpo que não dá para esconder, então a culpa está ali a todo o momento na frente deles. Mas tudo bem, não sofro com isso porque eles souberam cuidar bem desta questão. Sempre presentes na minha vida, médico, festinhas no colégio e assim por diante (E8).

Esta fala de E8 nos remete a Goffman (1988, p. 9), quando este afirma que “a questão do estigma só surge onde há alguma expectativa de todos os lados, de que aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam apenas apoiar uma norma, mas também cumpri-la”. A entrevistada destaca, com muita clareza, a culpa dos pais por sua deficiência.

Com 60 anos, casada e mãe de duas filhas, E9 relata a tranquilidade de sua vida junto a seus pais:

Posso resumir minha vida junto a meus pais como uma vida de muito amor e tranquilidade. A atenção que eles tinham comigo era exemplar, uma calma, uma serenidade na voz e nos atos, sem explicações. Lembro que, em minhas consultas médicas, eles estavam sempre presentes, os dois. Pois é, as minhas palavras são iguais às de qualquer pessoa normal que teve os pais como companheiros. Família é a base de tudo. Tanto é que hoje sou casada e feliz e crio duas filhas dentro da mesma paz que vivi na minha infância e adolescência. Em relação a meus pais, eles foram tudo (E9).

Embora E10 reclame da proteção excessiva, ela não deixa de enfatizar o amor e o cuidado dos pais para com ela: “É proteção demais atrapalha a gente a viver. Deixei de fazer muitas coisas na vida por isso, mas tudo bem, já passou. Meus pais, além da superproteção, sempre cuidaram muito bem de mim” (E10).

Dessa forma, todos os entrevistados, neste estudo, demonstraram grande carinho e admiração por seus pais e seus responsáveis, que transmitiram segurança

e autoconfiança durante suas vidas. Percebe-se que o apoio destes foi de grande importância para os entrevistados desta investigação no que tange ao desenvolvimento pessoal e profissional, para que se transformassem em adultos capacitados e responsáveis pelas suas próprias vidas e obrigações a eles atribuídas.

4.3.4.3 Representações sobre Educação Física na infância e adolescência

Procurou-se, nesta categoria, analisar o conteúdo das entrevistas compreendendo os sentidos e valores atribuídos à prática da Educação Física na vida das pessoas com deficiência física congênita, quando estes eram crianças e adolescentes. As subcategorias “**participação nas aulas de Educação Física** (sim e não) e **vontade de ser atleta** (sim e não)” são ilustradas na grelha de análise categorial apresentada a seguir:

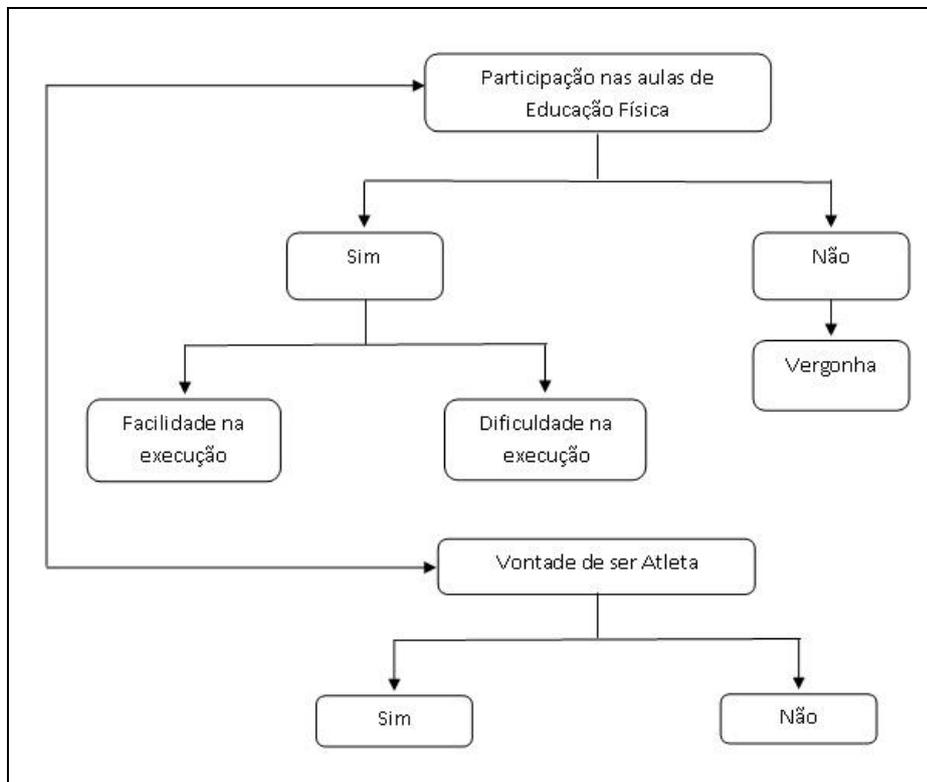


Figura 2: Organograma das Representações sobre Educação Física na infância e adolescência.

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

As representações sobre Educação Física, frequentemente, remetem-nos a constructos como saúde, qualidade de vida e socialização. Os relatos das pessoas do estudo foram bem diversos, mas entre eles, podemos destacar falas em que os entrevistados compartilhavam das mesmas ideias e pensamentos.

Quanto às aulas de Educação Física, E1 relatou que a mãe e a irmã foram chamadas à escola pelo professor para conversar a respeito da vontade que ele tinha de praticar as atividades propostas nas aulas de Educação Física, e a resposta de sua mãe foi a seguinte: “Deixa meu filho fazer o que ele quiser e tiver condições”.

E1 falou de sua infância, informando que existia a cultura de que as crianças com deficiência não precisavam fazer Educação Física; elas eram isentas da chamada. Mas E1 afirmava, com veemência para seus professores, que ele queria participar de tudo. E1 relatou ter participado de um projeto de esgrima. Porém,

quando terminou o projeto, acabou seu sonho e ele se viu impossibilitado de continuar, conforme o seguinte relato:

O professor do projeto de esgrima era de Cuba e, com o passar do tempo, ele foi ficando muito decepcionado aqui no Brasil. A guerra é feia e ele não quis lutar mais por falta de incentivo. Hoje ele não está mais no Brasil, já foi embora (E1).

Em relação às aulas de Educação Física, E2 sorriu e respondeu muito satisfeita:

Não tive problemas, porque a maioria das atividades era queimada e vôlei, então eu sempre participei, os professores não me deixavam de fora não (E2). [...] Ah! Eu acho que no vôlei, talvez, não dava para sacar, por exemplo, aí eu sempre ficava de fora (E2).

E3 sorri, transmitindo satisfação e alegria em seus relatos. Segundo ele, foi tudo muito natural na sua participação nas aulas de Educação Física; contudo, guarda poucas lembranças daquela época, o que nos faz supor que as experiências dessa época não marcaram essa pessoa, nem positiva nem negativamente: 'Não me lembro muito dessa época não, acho que foi bem tranquilo, até porque se fosse ruim eu me lembraria(E3)'.

Já E4, com uma expressão singular, falou sobre a Educação Física na escola do seguinte modo:

Não existia muito política da Educação Física, era mais voltada para recreação quando tinha aula, mas não era muito focada em exercício físico. Tinha o profissional, com o interesse, ele socializava a gente, porque tinha que socializar. Então era assim as aulas, um dia queimada outro vôlei, eu gostava. É eu vejo que o esporte tem um papel social muito importante. Porque é através do esporte que a criança se descobre, ela cria vínculos, ela cria amizades, ela cria possibilidades de formar o primeiro censo coletivo dela. Porque, na escola, ela está criando aquele censo de ser cidadã, ela vai pensar como um todo, ela vai desenvolver melhor, em relação à questão de falar, a questão de ser uma pessoa mais expressiva. Será uma pessoa exteriorizada (risos), eu acho que é importante. Foi para mim.

Eu acho que se todo mundo tivesse em sua escola um professor ali preocupado em estar montando equipes, montando o time, eu acho que isso fortalece muito. Eles falam muito de olimpíadas de matemática, mas, em relação à Educação Física, acho que ainda está pouco, acho que tinha de ter mais professores porque o esporte, ele é fortalecedor, a gente sabe que ele tira as pessoas do crime, tira as pessoas de uma vida alternativa. O esporte agrega, acho que o esporte me deixou mais viva (E4).

E5 ressaltou não ter tido dificuldades em sua infância ao participar das aulas de Educação Física, mas lembra de que, na adolescência, ele foi se afastando das aulas:

Eu fazia as aulas sim, da primeira à quarta série, quando eu estudava na escola particular. Me lembro que eu tinha uma prótese arcaica, bem pesada, de madeira, antiga, que eu comecei a usar prótese bem pequeno. Minha mãe já me colocou prótese bem pequeno para eu poder me adaptar durante o crescimento; então, eu usei prótese por volta dos seis sete anos. Acho que até antes, porque, na verdade, sete anos foi primeira série, antiga, então, eu já usava prótese nas primeiras séries, é, eu já usava e tinha autonomia. Da primeira à quarta série, eu me lembro da Educação Física, eu fazia, normalmente, com todos os meus colegas, não havia diferença, jogava bola, praticava tudo na disciplina do professor de Educação Física. Daí por diante, da quinta, sexta e sétima série, principalmente quando eu já fiquei mais velho, assim... eu lembro de participar pouco, mas ainda participava. Já no primeiro, segundo e terceiro ano, eu não participava de mais nada, assim, só acompanhava o pessoal, meus colegas, mas não fazia as aulas de Educação Física, não praticava nenhum esporte (E5).

Esse relato mostra o quanto as pessoas com deficiência sentem e se ressentem por serem deixadas de lado e não serem incentivadas a participar das aulas.

E6 não participou de nenhuma aula de Educação Física durante sua permanência na escola. Sobre o assunto, ela relata sua atitude e seus sentimentos durante as aulas. Demonstrou, também, a naturalização do comodismo dos professores, em especial os de Educação Física, ao não incentivarem a participação das pessoas com deficiência:

Eu ficava só olhando, gostava de ver. Às vezes, era engraçado ficar vendo a aula, os meninos eram muitos bobos com as palhaçadas que eles faziam. Como nasci especial, não vi nada de mais em ser especial nas aulas de Educação Física, normal pra mim, muito normal (E6).

As entrevistadas 7 e 8, respectivamente, ilustram a satisfação de participarem das aulas de Educação Física, afirmando que não faltavam a nenhuma das aulas. Elas participavam de todas as atividades e não perceberam diferença de tratamento entre elas e outras crianças. Perante a situação que se apresentou em suas vidas, sobre o assunto, relatam:

Como toda criança, eu adorava as aulas de Educação Física, era a melhor de todas as aulas (sorrisos), até fazia aulas de futebol com os meninos (E7).

Eu adorava as aulas de Educação Física, não vou mentir que sempre escondia minha mão, assim eu ficava igual a todo mundo e não era discriminada. Ah! Às vezes, eu era a primeira a ser escolhida pelos meus colegas quando ia separar os times, eu era muito boa sabe? Aprendi muitas coisas nas aulas de Educação Física (E8).

E9 e E10 também têm relatos parecidos, entre si e controversos ao anterior em relação às aulas de Educação Física. Relataram, em especial, a vergonha de se exporem:

Eu tinha muita vergonha de me expor nas aulas de Educação Física. Por conta disto, preferia não fazer. Sabe, criança é muito cruel, ri de tudo, e isso marca muito a gente (E9).

Não lembro muito, mas, no início, minha mãe não deixava fazer as aulas de Educação Física, depois um pouco mais crescida resolvi não fazer mesmo, achei melhor ficar quietinha no meu canto (E10).

Portanto, o profissional de Educação Física, no momento de suas atribuições, pode ter como uma de suas tarefas aproximar todos os alunos, sem discriminar aqueles que têm algum tipo de deficiência.

No universo pesquisado, as lembranças das aulas de Educação Física apresentam-se associadas tanto a experiências positivas quanto negativas. Vale ressaltar, neste estudo, os relatos daqueles que achavam “natural” não participar das aulas porque tinham deficiência. A vivência de atividades motoras prazerosas nas aulas de Educação Física, não diferentemente de quaisquer crianças e adolescentes, levaram as pessoas com deficiência a pensarem ou não, em se tornarem atletas. Dos entrevistados, 4 deles, E2, E6, E9 e E10 nunca pensaram em ser atleta.

E2 relatou que, apesar de sempre ter participado das aulas de Educação Física, as atividades eram recreativas (queimada e vôlei) e nunca pensou em ser atleta.

E6 e E10 olhavam, com naturalidade, as atividades físicas que os outros faziam, mas aceitavam sua condição de deficiência passivamente, contentando-se em olhar os outros e, de alguma forma, sentirem-se parte das aulas como meros espectadores.

Já E9 tem um relato mais contundente da expressão de “vergonha” por sofrer com o riso provocado pelo “olhar” das outras crianças. Expõe o sofrimento advindo dessas vivências negativas, que marcaram sua infância.

Assim, dos que pensaram em ser atleta, destacam-se as falas de E3 e E4, que, mesmo não lembrando detalhes das aulas de Educação Física quando crianças e adolescentes, falam de seus sonhos a respeito de práticas desportivas:

Já pensei, sim, em ser atleta, quando eu estava na oitava série. Eu já pensava em fazer algum esporte que deixasse mostrar minha capacidade nele. Mostrar o que eu conseguia fazer. O esporte que eu tinha interesse nessa faixa etária era o boxe (E3).

Sim, acho que assim, quando a gente tinha os times e a gente não era chamada. Montavam-se as equipes e a gente não era convidada a participar. Decidimos, então, que, quando adultas, iríamos ser atletas. Acho que isso marcou mais, tanto que eu sou apaixonada por esportes, principalmente por vôlei e queimada, esportes mais coletivos, que era época exatamente de criar vínculos e amizades, porque, na minha infância, eu era uma pessoa mais quieta (E4).

E5 é atleta de natação e, no momento da entrevista, foi-lhe perguntado desde quando surgiu o interesse pelo esporte, e a resposta foi a seguinte:

Aí o que acontece, (sorriu) como eu tenho assim uma mãe que acreditava que eu tinha que fazer exercício físico, ela me incluiu na natação, mas fora do colégio. Aí eu comecei a fazer por volta dos nove, sete a nove anos, eu não lembro a data exata não, mas era mais ou menos nessa faixa etária. Eu comecei, eu entrei na natação, porque era preciso, eu comecei lá no X, na época foi uma briga danada, porque não queriam me deixar fazer, porque tinham medo, e eu não sabia nadar, mas minha mãe brigou lá e eu fiz, eu aprendi a nadar, mais ou menos nessa idade que eu falei, nadei até uns 12 a 13 anos por aí, tudo mais ou menos porque não dá para lembrar a data exata não, mas até uns 12, 13 anos eu nadei. Aí parei, fiquei parado até mais ou menos 27 anos. Não tinha um motivo, mas eu parei coisa de adolescente, não tá a fim de ir e não vai (E5).

Ressalta-se que o processo de E5, na natação, ocorreu paralelamente às aulas de Educação Física que ele quase não fazia no colégio. Desse modo, ele relata: “Não dava para fazer Educação Física. Pernetava eu não ajudava muito, só atrapalhava os meninos e a aula do professor (E5)”.

Já o futebol teve grande significância para E7, assim como o vôlei para E8; ambos sonhavam um dia ser atletas. Assim elas afirmam:

Fiquei muito tempo jogando futebol com os meninos na escola até que apareceram mais meninas e fizemos um time. Começamos até a participar de interclasses e nos destacamos bastante. Assim surgiu a vontade de ser atleta. Então, as meninas cresceram e foram largando o time. Tentei em clubes maiores, mas não consegui nada. Acho que é pela minha deficiência, mas não posso afirmar nada (E7).

Nossa, eu jogava muito vôlei, eu era a sensação (suspiros), isso da quinta a oitava série, mas sou muito pobre e meu sonho foi morrendo, pois eu não poderia ir treinar em outro lugar porque ficaria caro. Meus pais nunca iriam deixar também, sabe, eles não entendem (E8).

As experiências positivas nas aulas de Educação Física, na escola, podem trazer experiências positivas associadas a um estilo de vida ativo na idade adulta. As

experiências positivas ou negativas, frequentemente, podem estar associadas à relação professor-aluno. Para trabalhar com pessoas com deficiência, segundo Denari (2011, p. 12):

O profissional de Educação Física deve adotar uma postura de conhecimento sobre o funcionamento e característica das deficiências, das condições de saúde, das adaptações necessárias e da segurança no manejo das aulas, visando cuidar dos aspectos emocionais destas pessoas.

E1 afirmou que sempre participou das aulas de Educação Física, destacando a preocupação de seus professores em relação à sua deficiência, caso se machucasse durante as aulas:

No meu caso, não houve problema em fazer as aulas de Educação Física. Às vezes, os professores ficavam preocupados em eu sofrer algum acidente, mas, fora isso, eu sempre estava interagindo nas aulas de Educação Física (E1).

E1 informou que gostava de jogar bola. Pode-se afirmar que esse esporte é a adoração de muitas crianças, não só de E1, pois o futebol é um esporte aprendido e apreciado nas aulas de Educação Física. Enquanto relatava, E1 sorria bastante, demonstrando que o momento passado foi muito prazeroso para ele. Comentou também a respeito de seu time de coração (Flamengo) e o quanto adora o esporte.

Por meio de seu depoimento, E2 afirmou que o tempo que passava com os professores de Educação Física era grande, pois passava de ano e permanecia o mesmo professor. Com isso o vínculo de amizade ficava mais forte, como se pode verificar em seu relato:

Os professores se acostumaram comigo, até porque a gente passava de ano e tinha o mesmo professor no ano seguinte. Fui ficando amiga deles, acho que assim foi mais fácil meu relacionamento com eles. Eu não fazia de tudo, mas também não era maltratada (E2).

Na mesma direção dos relatos anteriores, E7 e E8 enfatizam o bom relacionamento com os professores e como eram bem recebidas por eles:

Eu sempre fui bem recebida nas aulas de Educação Física pelos meus professores e pelos meus colegas de turma. Lembro que eu joguei vôlei, handebol, queimada e jogos. Sei que forcei bem a barra, avisava que queria jogar, pedia para bater o time, e foi assim o tempo todo. Acredito que eu fiz com que os professores gostassem de mim, isso porque eu não dei uma de coitadinha e isso ajudou também os professores a quebrarem barreiras comigo, até de me abraçarem (ela sorri) (E7).

Eu sempre gostei de fazer Educação Física e, sobre meus professores, posso falar que eles não sabiam o que fazer comigo em algumas aulas tipo vôlei e queimada, mas, mesmo assim, eles não me deixaram de fora. Falo que eles não sabiam o que fazer comigo porque, quando eles me olhavam, ficavam parados pensando (sorrisos). Dei trabalho, mas para mim valeu a pena porque até hoje eu faço esporte (E8).

Todavia, é significativo o número de entrevistados que não guardam boas lembranças dos professores nas aulas de Educação Física. E3, E4, E5, E6, E9 e E10, com semblantes fechados, relatam momentos não prazerosos:

Senti muita diferença no tratamento da minha professora de Educação Física em relação aos meus colegas. Ela perguntava o que eu podia fazer, se eu queria ou não queria fazer. Ela não perguntava pra mais ninguém, só eu que era diferente. Ficava ao meu critério. Tinha vez que eu participava, tinha vez que eu não queria participar, dependendo do tipo de esporte que tinha. Mas eu estava sempre participando no esporte de que eu gostava, que era o futebol, no caso, eu sempre participava.

É, primeiro os professores de Educação Física e também os outros têm que identificar a turma deles, quem é que tem deficiência, quem é que não tem, e procurar, saber a respeito da deficiência daquela pessoa. O que ela pode fazer o que ele pode trabalhar com ela, porque, às vezes, fica muito vago, e não sabe. Ah! Acontece assim àquela criança tem um problema tal, mas o professor não quer saber

se a criança ou pessoa pode fazer o esporte ou não pode. Se tem como habilitar ela ali dentro da turma, no esporte. O professor deveria pesquisar mais sobre a deficiência específica da criança ou da pessoa que tiver ali. (E3). [...] Ah! Foi mais ou menos tranquilo, porque ela conversava muito comigo, mas assim, ela deixava muito por minha conta, nem ligava. Se eu queria fazer ou se eu não queria, e se eu não fizesse não estava nem aí, não se importava, entendeu? Para mim, isso é medo, falta de informação sobre a minha deficiência e sobre atividades que eu poderia fazer E3).

Acho que eles [professores] tinham o histórico ruim em relação às outras pessoas com deficiência. Eram relaxados, no sentido assim: “ela não pode fazer, alguma coisa assim”, “ela só vai fazer aquilo que ela vai poder fazer”. A postura do profissional é importante para dar segurança, já que ele não sabia o que fazer comigo. Se na infância eu não tive a segurança para praticar a aula, cheguei à adolescência frustrada. Então, nas aulas de vôlei que eu gostava, eu pensava, será que eu vou, será que eu não vou? Será que é importante para mim mesmo? Se até agora não fez falta, entre ir conversar com as meninas e jogar o vôlei, vou conversar com as meninas, porque aí eu não vou incomodar ninguém. [...] Porque, na infância, a gente sempre tem uma coisa, um apelido, uma chacota. Então é nesse período que eu senti um pouco dessa falta do profissional de trazer, de me trazer para esporte, entendeu? Os outros riam de mim e ele não falava nada. Senti falta de uma pessoa que falasse assim “vem cá”, ou falasse assim, “o seu problema não é a deficiência, o seu problema tá no posicionamento” foi isso que eu senti falta. Eu também senti falta de vontade mesmo, assim não quis fazer nada. A opção é sua, ela falava, sabe, é que é negativo, porque por dentro eu ficava querendo tanto. Eu senti muita falta disso, me marcou muito (E4).

Os professores nunca tentaram adaptar nada não. Quando eu fazia as aulas de Educação Física, igual no primário, eu fazia porque eu tinha condição de fazer, porque eu corria, eu era criança e conseguia fazer. Quando eu não conseguia fazer alguma coisa na aula, ninguém tentou me adaptar e facilitar nada não, nunca teve esse tipo de conversa, nada. Era muito simples quando eu não conseguia, eles me colocavam na arquibancada. (E5).

Sabe, quando você tem receio de olhar para algo que você sabe que vai te assustar? Então, era assim que os professores me olharam. Pode até ser porque eles não sabiam o que fazer comigo, então era duas vezes medo de mim. Não tenho o que responder sobre as aulas de Educação Física porque eu não fazia. Era Assim, “E6 senta aqui, faz a chamada comigo”, e depois começava a aula e eu nada, nem existia mais (E6).

Os professores não falavam, eu sentava na quadra e pronto. Talvez se eles me ajudassem, mas agora já foi (neste momento E9 abaixa a cabeça) (E9).

Não tive muito contato com meus professores, lembro que nas aulas eles me falavam “E10 se você não quiser fazer, tudo bem”. Como minha mãe não queria, eu ficava na minha. Tenho que confessar que

eu, muitas vezes, tive vontade de fazer e se o professor fizesse uma forcinha eu ia (E10).

Observa-se, por meio dos depoimentos aqui apresentados, que as aulas de Educação Física marcaram as pessoas deste estudo, levando-as a praticar ou não atividade física depois de adultos. O motivo de não praticarem uma atividade pode estar relacionado a essas vivências ou à vergonha ou a olhares preconceituosos. Por outro lado, quem pratica atividade física, quando adulto, pode vincular as lembranças boas das aulas de Educação Física e ao benefício da qualidade de vida.

4.3.4.4 Representações sobre atividade física na vida adulta

Quando a entrevista passa a ser norteada em torno da representação social na vida adulta dos entrevistados, os sujeitos foram questionados a respeito da presença da atividade física em suas vidas na atualidade. As representações apresentaram a duas amplas subcategorias: **prática da atividade física** (sim e não) e **novas amizades**.

Entre os entrevistados depois de adultos, quatro deles praticam atividade física (E3, E5, E7 e E8) e seis (E1, E2, E4, E6, E9 e E10) não praticam. Vale destacar que a prática sistemática da atividade física por vontade própria das pessoas com deficiência é apresentada como estratégia para melhorar a qualidade de vida. Em relação aos professores de Educação Física na atualidade, dentre os entrevistados, apenas quem pratica ou já praticou atividade física trouxe para este estudo seu posicionamento. Entre as pessoas que praticam atividade física, há os seguintes os relatos:

Faço musculação três vezes por semana. Estou bem inserido no meio social, tenho uma vida ativa e profissional. Faço academia segunda, quarta e sexta, tento manter meu físico melhor possível, também namoro (risos), mas acabei de terminar com a mãe da minha filhinha. Sei muito bem dos benefícios do exercício físico, que é manter resistência muscular do meu membro inferior e tal, manter a minha marcha durante o dia, evitar dores no corpo, tentar fortalecer a musculatura e meu bem-estar também no trabalho. [...] É, na verdade, eu adapto o que eu posso fazer, mas o aparelho não é adaptado não e alguns exercícios físicos sem fazer, nem meu professor sabe o que eu posso ou não posso praticar devido à minha deficiência (E3).

Hoje é diferente, faço natação e tenho comigo um professor muito bom. Nunca estou sozinho, fora isso, percebo que ele sabe o que falar comigo, não só sobre os comandos da natação, mas também sobre a minha deficiência e meus limites. [...]. Para mim, é como se fosse uma terapia, primeiro, porque a natação é um esporte solitário, então você está dentro da água, são duas horas, ali concentrado, então você esquece tudo, e sai de lá renovado, com benefícios de toda ordem, psicológica e física. E, para mim, que usa uma prótese de encaixe, é muito importante, eu sempre mantive meu peso, nem aumentar ou diminuir, tem que manter o mesmo peso, porque, se eu aumentar o peso, a minha prótese fica sobrecarregada e irei andar com dificuldade. Se eu perco muito peso, ela fica folgada e atrapalha eu andar também (E5).

A caminhada me faz um bem danado, fujo de casa, dos problemas, de tudo. Arrisco correr também, pois percebo que meu corpo responde bem melhor. Queria fazer musculação, quem sabe ano que vem? Mas, com a corrida e caminhada, tenho um corpo e uma saúde muito boa (E7).

Percebo que hoje não mudou nada, o professor é que monta minha ficha fica pensando, pensando, e, quando me leva para os aparelhos, verifica se eu consigo fazer ou se dá para adaptar alguma coisa, mas ele nunca faz cursos pra isso não (E8).

E5 é atleta e fala um pouco mais sobre todo o processo até chegar ao momento de competição. Ele narrou a respeito de sua vida profissional e, por fim, relatou sobre seu momento atual:

Nunca pratiquei esporte até os 7 anos de idade, depois, nadei até os 13 anos. Aos 27 anos, eu não praticava mais esporte. Foi quando, mais ou menos aos 27 anos, voltei a fazer a natação, porque percebi que era a primeira necessidade para mim. Eu preciso fazer o exercício físico porque era necessário, porque eu preciso para fortalecer minha musculatura, até mesmo para eu conseguir andar melhor com minha prótese, e está bem no futuro, entendeu? Eu entrei, voltei para natação. Foi quando eu conheci o X, que é professor lá no clube, a gente começou a treinar junto. Ele perguntou “você já competiu?” “não, nunca competi”, ele me deu a ideia da gente competir, e treinar um pouco mais forte. Treinei dos 27 aos 29 anos eu treinei bem, bem puxado, mas nunca competi, só treinava, mas não competia. Aos 30 anos, ano passado, os professores W e Y tinham esse projeto aqui (UFJF), eu fui convidado a participar e começamos. Eu entrei, voltei a treinar para competição e competi. [...] Era legal, mas também começou a ficar até chato sabe (risos), esse treinamento tem que ter uma disciplina boa, é puxado também, e a viagem também é cansativa, mas é bacana, porque você convive com outras pessoas também, que tem outros tipos de deficiência, vê outros tipos de deficiência que existe, é bem legal; em contrapartida, tem meu trabalho no Fórum que não posso dispensar. [...] Hoje eu faço exercício físico para competição, mas, para mim, o mais importante mesmo é estar assim sempre, bem condicionado fisicamente, para mim, já pensando no futuro que eu vou ter mais dificuldade de andar, então é importante eu fortalecer a musculatura do corpo que eu preciso ter muita força e que preciso ter muito apoio para minhas pernas também, é aquilo que eu te falei, não pode nem aumentar nem diminuir. [...] Como objetivo, a competição acaba sendo consequência. Fazer um treinamento mais forte. Assim, se a gente treinou bem, com o tempo, acaba ganhando também. [...] É importante para mim, pois vejo saúde no meu corpo. E para te falar de representação de corpo, posso dizer que (pausa) ah eu acho que meu corpo representa para mim capacidade, eu estou muito satisfeito com meu corpo e para a sociedade também, eu só vejo elogio, eu escuto falar “você está bem” “você emagreceu” neh, “tá legal, não está gordo nem magro demais”, é assim. Acho que meu corpo representa saúde, bom que acaba tirando atenção, atenção da minha deficiência, assim, me olham como se eu fosse uma pessoa que não tivesse deficiência, porque eu faço de tudo e o corpo está legal.

[...] Eu sempre fui muito positivo, sempre saí de casa, sempre namorei, sempre saí na noite. Fiz tudo que uma pessoa normal faz, sem nenhum problema, então, na verdade, essa questão da minha inclusão no esporte paralímpico não fez muita diferença no sentido social da minha vida não, isso é a mesma coisa, não mudou nada não. Sei que sou 100% modelo de superação, mas, em relação a corpo, posso te dizer que ainda existem pessoas com pena de mim, não sei por que, sou bonito, atleta namoro e tenho um bom emprego. Estou melhor do que muitos aí, até da sua área que são modelo de perfeição, mas não têm nada no bolso. Posso te afirmar que sou muito feliz (E5).

E5 vem comprovar o que, Bagnara (2012, p. 6) esclarece acerca das mudanças de perspectivas que envolvem a prática esportiva para as pessoas com deficiência física:

A prática esportiva por parte dos deficientes físicos está em constante expansão e desenvolvimento. O número de praticantes cresce a cada dia. As pessoas estão deixando de lado antigos e retrógrados preconceitos e desconfianças e estão se utilizando dessa importante e fundamental ferramenta em seus programas de lazer, esportes competitivos ou mesmo fisioterápicos.

Em meio aos entrevistados que não praticam atividade física, há um deles cujo depoimento remete ao conhecimento dos entrevistados a respeito dos benefícios que a atividade física pode proporcionar. Em contrapartida, existe a falta de tempo, a vergonha e o preconceito que os afastam das atividades. Sendo assim, eles relatam:

Sei que preciso praticar algo, mas hoje meu tempo é muito curto e também não encontro academia adaptada para mim. Um número menor da nossa população, como é o caso das pessoas com deficiência, são excluídas, sem nenhuma chance de demonstrar seu potencial, como é nas academias. Somos vistos como incapazes. Eu cheguei a frequentar uma academia dentro de uma associação que atende pessoas com deficiência visual, o professor adaptou os equipamentos. [...] Mas eu teria dificuldade em uma academia normal, hoje não vejo como ir, teria que ter uma academia adaptada para mim. Acho que o próprio professor de Educação Física na faculdade não teve esse tipo de informação. Acho que o maior erro está na formação do professor. [...] Conheço muitas pessoas com deficiência na cidade, através do meu trabalho e das minhas relações sociais, é um grande número de pessoas que tem um bom poder aquisitivo e que precisa da atividade física e de fisioterapia. [...] Continuo batendo na tecla da formação dos professores. Que eles possam fazer algum tipo de reciclagem de algum material neste sentido e que os profissionais da área não deixem de pensar em nós neste momento E1 (sorri). [...] Deixo bem claro que há uma lacuna no campo do exercício físico onde os profissionais de Educação Física estão deixando passar despercebido (E1).

Eu fazia yoga antes da faculdade, e frequentava uma instituição que atendia um grupo de idosos que minha tia participava, eu fazia ginástica, tinha abdominal, essas coisas. Só que eu entrei na faculdade, só que a faculdade era de manhã, no meio da faculdade

chegava cansada, não tinha ânimo para ir à academia, caminhar nada disso, era por preguiça mesmo (E2).

Olha, atualmente, eu não estou fazendo nada, tem uns seis meses que eu não pratico. Normalmente, eu sempre tento estar praticando alguma coisa, fazendo musculação, ou corrida, mas a vida está muito corrida. E também por causa do tempo. Porque eu trabalho, sou casada e tenho um filho, então procuro sempre estar praticando, dentro do que eu posso, mas não estou fazendo nada no momento (E4).

Não pratico nada porque nunca foi do meu costume praticar. Vejo muito pela televisão que temos que fazer alguma atividade, tenho até vontade de fazer, mas me falta coragem(E6).

É, sei que estou errada, mas não pratico nada. Cuidar de casa e filho é complicado. Quando vai ver, o dia já se foi e não sobra tempo nem pra pensar em mim direito. Sei que seria muito bom para mim em todos os sentidos fazer alguma atividade, quem sabe eu não começo agora? (10).

Para duas pessoas deste estudo, a relação atividade física e amizades é fundamental para suas vidas no que tange a se sentirem bem e estarem sempre inseridas na sociedade:

Na academia, eu conheço novas pessoas, descontraio lá dentro, é um ambiente diferente do trabalho, da minha rotina do dia a dia (E5).

Nossa, a maioria das amizades que eu tenho são da academia. Tem tudo haver, musculação, amigos, festas, é onde fazemos muitas amizades e o grupo só cresce (E8).

Percebe-se que algumas questões levam as pessoas com deficiência a não praticarem algum tipo de atividade física, mesmo estando cientes de seus benefícios. Durante a análise desses relatos, foi possível verificar o quanto é paradoxal a inclusão sob diversos olhares, não só dos professores de Educação Física, mas também daqueles que estão incumbidos de sua operacionalização na sociedade. Portanto, é importante ressaltar que a deficiência física congênita marca cada pessoa que compôs este estudo; contudo, a superação só se dá na confluência do social, do familiar, com o que é singular, pessoal e inalienável ao sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar as concepções que abordam tanto a Educação Física na infância e adolescência quanto a atividade física na vida adulta, na perspectiva de pessoas com deficiência física congênita e suas possíveis relações. Os resultados apontaram a formação de três grandes e complexas categorias, denominadas a) representações sociais e pessoais sobre deficiência; b) representações sobre a Educação Física na infância e adolescência; e c) representações sobre atividade física na vida adulta.

Na análise das categorias elaboradas, emergiram questões de maior profunda abrangência e importância para futuras investigações que abordam o público aqui pesquisado. Destaca-se, sobretudo, o essencial papel dos pais no encaminhamento de seus filhos com deficiência para uma vida independente, motivando-os a explorar suas diferentes capacidades corporais durante a prática de Educação Física e atividade física na vida adulta. Essa informação pode ser de especial relevância para que, em estabelecimentos educacionais, bem como terapêuticos, pais de pessoas com deficiência sejam orientados e acompanhados no sentido de fornecer suporte necessário a seus filhos para uma vida ativa fisicamente.

Outra questão que merece destaque foi o papel central que o professor de Educação Física assume ao motivar seus alunos com deficiência para participar de suas aulas. Foi possível observar que, na medida em que esse profissional acredita no potencial de seus alunos com deficiência, incluindo-os em suas aulas, ele pode tornar-se fonte de motivação para a prática de Educação Física na infância e adolescência. Vale lembrar, uma vez que as experiências com atividade física nos primeiros anos de vida sejam prazerosas, há maiores possibilidades de o sujeito tornar-se fisicamente ativo na vida adulta, ampliando, desse modo, a relevância dessa questão.

Tão importante quanto as questões anteriormente relatadas, o conhecimento dos benefícios da atividade física pelos participantes deste estudo mostrou-se como um grande motivador para essa prática. Esta informação pode contribuir para investigações futuras com a finalidade de explorar programas de incentivo e informação dos aspectos positivos para a saúde e o bem-estar promovidos pela

atividade física regular. Esses programas poderiam ser desenvolvidos no âmbito escolar, ou até mesmo no terapêutico, favorecendo, sobremaneira, a população com deficiência.

Desse modo, a partir do que foi investigado e exposto nesta pesquisa, pode-se concluir que as pessoas participantes são exemplos de vida, e, com toda sua simplicidade e barreiras enfrentadas, estão trilhando um caminho de sucesso e superação.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe, 1995.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.
- _____ et al. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 97-103, 2000.
- ARAUJO, P. F. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e modernidade**. Brasília: MEC/INDESP, 1998.
- BAGNARA, I. C. Educação Física e esporte adaptado para pessoas com deficiência física. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 15, n. 148, p. 1-7, set. 2010. Disponível em: <<http://www.efdesporto.com>>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- BAMPI, L. N. S.; GUILHERM, D.; ALVES, E.D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana – Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 1-9, jul./ago. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BERTAUX, D. **Les récits de vie**. Paris: Nathan, 1997.
- BOAVENTURA, R. S.; CASTELLI, M. S.; BARATA, Tatiana Cristina Rodrigues. Os benefícios da atividade física para a pessoa com deficiência. **Omnia Saúde**, v. 6, n. 1, p. 51-61, 2009.
- BRACHT, V. et al. Itinerários da Educação Física na Escola: o caso do Colégio Estadual do Espírito Santo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 4, jan./fev. 2005.
- BRANDÃO, Z. **A crise dos paradigmas**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. Referências para uma Política Nacional do Campo. **Cadernos de Subsídios**. Brasília (DF): MEC/SECAD/Grupo de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de Legislação em Saúde da Pessoa com Deficiência**. 2007. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/legislacao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2013a.

_____. Presidência da República Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 9 de Abril. 2013b.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Biblioteca digital da Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013c.

_____. **Conselho Federal de Educação Física**. Legislação – Resolução CNE/CES nº. 7 de 31 de março de 2004. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=16>>. Acesso em: 4 abr. 2013d.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAMBRUZZI, R. C. S.; DENARI, F. E.. As diferentes faces do estigma. In: DENARI, Fátima Elisabeth (Org.). **Contrapontos da Educação Especial**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2012. p. 319 -349.

CANTARINO FILHO, M. R. **Educação física no Estado Novo**: história e doutrina. Brasília: Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1991.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE. São Paulo: EdUSP, 2003.

DARIDO, C. D. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

DENARI, F. E. Adolescência, afetividade, sexualidade e deficiência intelectual: o direito ao ser/estar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 5, n. 1. 2010.

_____. Apresentação. In: COSTA, P. R. C. et al. **Aspectos da Educação Especial: um olhar Multidisciplinar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 7-13.

_____. Escola perante as diferenças: um olhar sobre a formação do professor. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação**. Londrina: UEL, 2001. p. 177-184. v. 2.

_____. MOREJON, K. A pessoa com deficiência: perspectivas educacionais em estudo. In: MANZOLI, L. P.; SIGOLO, S. R. L. (Orgs.). **Entendimento fenomenológico de pesquisa em educação especial**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2010. p. 45-59.

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

DUARTE, E. R. Adaptação e a pessoa portadora de deficiência. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA, Curitiba: **Anais...**, Curitiba, p. 35-36, 2001.

DUARTE, E. R. et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, abr./jun. 2013.

FECHIO, M. B. et al. A repercussão da lesão medular na identidade de sujeito. **ACTA FISIATR.**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 38-42, jan. 2009.

FERNANDES, M. H. **Corpo: clínica psicanalítica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FERREIRA, E. L. **Corpo – movimento – deficiência: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação**. 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FERREIRA, M. E. C. **Imagem Corporal, autoestima e vaidade sob a perspectiva de deficientes visuais congênitos**. 2007. 195 f. Tese (Pós-Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____; DUARTE, E. R. **A inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior em Juiz de Fora**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 21. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2011. (Coleção Leituras Filosóficas).
- GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia de Mello Leite Nunes. 4. Ed. Rio de Janeiro: LCT, 1988.
- GUEDES, J. E. R. P.; GUEDES, D. P. Características dos programas de educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 49-62, 1997.
- GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.
- GZIL, F. et al. Why is rehabilitation not yet fully person-centred and should it be more person-centred? **Disability and Rehabilitation**, v. 29, n. 20-21, p. 1616 -1624, 2007.
- HALL, S. A. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HIERNAUX, J. P. O parceria, uma perspectiva de desenvolvimento do trabalho social. In: Estivil, J. (Org.). **O Parceria Social na Europa: uma estratégia participativa para a inserção**. Porto: REAPN. p. 77-88, 1997.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 4 nov. 2012.
- JANUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao ensino de século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- JODELET, D. **Folie et représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.
- _____. Movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das Representações Sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.
- JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representação, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LABRONICI, R. H. D. D. et al. Esporte como fator de integração do deficiente físico na sociedade. **Arq. Neuropsiquiátrica**, v. 58, n. 4, p. 1092-1099, 2000.

LE BRETON, D. A. **Sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

MACEDO, P. C. M. M. Deficiência física congênita e saúde mental. **Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 151-173, dez. 2008.

MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. **Ciência da Informação**, v. 27, n. 2, p. 134-140, maio/ago. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v27n2/macias.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2012.

MARIA, P. R. C. et al. **Aspectos da Educação Especial**: um olhar multidisciplinar. São Carlos, SP: Pedro e João, 2001.

MATTOS, M. G.; ROSSETTO JÚNIOR, A.J.; BLECHER, S. **Metodologia da Pesquisa em Educação Física**: construindo sua monografia, artigo e projetos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre inclusão socioeducacional. São Paulo: Mackenzie, 2002.

_____. **Reflexões sobre inclusão com responsabilidade**. Disponível em: <http://http://www.faders.rs.gov.br/politica_gestao_inclusao_esco-lar.php>. Acesso em: 29 jan. 2013.

_____. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008.

_____; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, abr./jun. 2011.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo, SP. Loyola. 2005.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set 1993.

MORGADO, F. F. M. et al. Facilitadores e barreiras percebidos por pessoas com cegueira congênita para a prática de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 379-394, jul./set, 2013.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, 1961.

_____. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OMOTE, S. Dificuldades e perspectivas para a habilitação em educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 4, p.137-145, out./dez. 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes**. 2007. Disponível em: <<http://www.onubrasil.org.br/>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

PEREIRA, S. P. et al. Habilidades sociais de trabalhadores com e sem deficiência física. **Revista Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 339-346, jul./set. 2009.

REGO, T. C. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

SANT'ANNA, D. B. **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SILVA, M. A. M. et al. Prevalência de fatores de risco cardiovascular em crianças e adolescentes da rede de ensino da cidade de Maceió. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, Rio de Janeiro, v. 84, p. 387-92, maio, 2005.

SILVA, R. C.; HAYASHI, M. C. P. I. Bases de dados e bibliometria: a presença da Educação Especial na Base Medline. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 4, p. 68-85, 2008.

SILVA, R. F.; SEABRA Jr, P. F.; ARAÚJO, P. F. **Educação Física Adaptada no Brasil**: da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, V. R. M. **Um lugar de visibilidade do sujeito deficiente mental**. 2000. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA, V. G. C.; NEVES, M. N. Os direitos humanos das pessoas com deficiência física na visão dos associados da APARU – Associação dos Paraplégicos de Uberlândia/mg, sob a ótica do serviço social. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 297-317, 2010.

SILVA, A. J.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J. J. G. Campeonato escolar e deficiência visual: o discurso dos professores de educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 37-55, abr./jun. 2011.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo**: as energias construtivas da psique. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOARES, L. S. et al. **Metodologia de Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STORCH J. A. et al. Incidência de lesões esportivas em atletas com deficiência física praticantes de handebol em cadeira de roda. **Revista da Sobama**, v. 13, n. 1, p. 7-13, jun. 2012.

TAVARES, M. C. G. C. F. **Imagem Corporal**: conceito e desenvolvimento. Barueri, SP: Manole, 2003.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

NOME: _____ **DATA DE NASCIMENTO:** _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONE: _____ **E-MAIL:** _____

SEXO:	DEFICIÊNCIA FÍSICA:	UTILIZA
1 - MASCULINO <input type="checkbox"/>	1 - CONGÊNITA <input type="checkbox"/>	1 - NENHUM <input type="checkbox"/>
2 - FEMININO <input type="checkbox"/>	2 - ADQUIRIDA <input type="checkbox"/>	2 - PRÓTESE <input type="checkbox"/>
		3 - CADEIRA DE RODAS <input type="checkbox"/>
		4 - MULETA <input type="checkbox"/>

FALTA DE QUAL MEMBRO? _____

DADOS ACADÊMICOS:

ESTUDA?

1 - SIM

2 - NÃO

GRAU DE ESCOLARIDADE:

1 - ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO

2 - ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO

3 - ENSINO MÉDIO INCOMPLETO

4 - ENSINO MÉDIO COMPLETO

5 - ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO

6 - ENSINO SUPERIOR COMPLETO

7 - PÓS-GRADUAÇÃO

DADOS PROFISSIONAIS:

TRABALHA?

1 - SIM

2 - NÃO

PROFISSÃO: _____

1 - ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO

2 - 1 A 3 SALÁRIOS MÍNIMOS

3 - 3 A 5 SALÁRIOS MÍNIMOS

4 - 5 A 7 SALÁRIOS MÍNIMOS

5 - ACIMA DE 7 SALÁRIOS MÍNIMOS

PRÁTICA ATIVIDADE FÍSICA?

1 - SIM

2 - NÃO

MODALIDADE: _____

FREQUÊNCIA SEMANAL: _____ **DIAS POR SEMANA:** _____

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ESTUDO QUALITATIVO)

DATA: __/__/____

Endereço:

CEP:

Bairro:

Área:

Entrevistador:

IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Sexo:

Data de nascimento:

Local:

Idade:

Estado civil:

casada

solteira

desquitada

divorciada

viúva

Tem filhos? sim

sim

não

Membro faltante:

Modalidade praticada:

Ocupação profissional:

ESCOLARIDADE:

Alfabetizado

1º Grau incompleto

1º Grau completo

2º Grau incompleto

2º Grau completo

3º Grau incompleto

3º Grau completo

Mestrado completo

Doutorado completo:

PROFISSÃO:

Ocupação

Principal:

Ocupação Secundária:

Local de trabalho (se tiver):

CONSTITUIÇÃO FAMILIAR E PROFISSÃO DOS PAIS:

INFÂNCIA/ADOLESCÊNCIA

- a) Em que tipo de escola (Estadual, Municipal, Particular) você passou sua infância?
- b) Houve um momento na sua infância, durante as aulas de Educação Física, que você percebeu que havia diferença na prática das atividades propostas pelo professor em relação a você?
- c) Se houve este momento de percepção, relate quais foram estas facilidades e dificuldades na infância que ocorreram durante as aulas de Educação Física e quais você destacaria?
- d) Em sua infância/adolescência, você pensou em ser um atleta paralímpico?
- e) Como foi seu relacionamento com seus professores de Educação Física no período escolar?

ADULTO

- a) Hoje, a prática da atividade física está inserida em sua vida?
- b) Qual é o seu objetivo no exercício físico?
- c) Para você, o exercício físico ajuda em sua inserção na sociedade, proporcionando-lhe novas amizades e aumentando suas relações sociais, saúde ou apenas ter um corpo nos padrões exigidos pela sociedade?
- d) Conceitue o que é a representação do seu corpo.

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E ATIVIDADE FÍSICA NA PERSPECTIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA CONGÊNITA: UM ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO”. Neste estudo, pretendemos fazer uma pesquisa exploratória sobre a representação social de pessoas com deficiência física na cidade de Juiz de Fora.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é o fato de percebermos, nos dias atuais, quando analisamos a representação das pessoas com deficiência no contexto Educação Física e atividade física, que não são encontradas muitas pessoas dentro das escolas que participam das aulas de Educação Física e que praticam atividade física em ambientes esportivos. Podemos notar em diversos estudos, muitas vezes, uma supervalorização em relação à perfeição dos movimentos dos alunos nas aulas de Educação Física, podendo ou não proporcionar, distúrbios que identificam modificações na forma pessoal dessas pessoas, mas, quando nos referimos à visão da pessoa com deficiência na representação social, percebemos que existem lacunas que identificam a necessidade de estudos mais aprofundados a respeito desse assunto.

Para este estudo, adotaremos como procedimento metodológico uma abordagem qualitativa descritiva, com a utilização da aplicação de um questionário respondido pelos participantes da pesquisa e um estudo através de revisões bibliográficas.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar dele. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar desta investigação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados no estudo ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade nº. _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura do(a) participante

Assinatura a pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: MARIA ELISA CAPUTO FERREIRA **FONE:** (32) 9945-0590

E-MAIL: caputoferreira@terra.com.br

ENDEREÇO: CAMPUS UNIVERSITÁRIO S/N, JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36016-900

ANEXO D



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRO-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFJF
36036900- JUIZ DE FORA - MG - BRASIL

Parecer nº 274/2011

Protocolo CEP-UFJF: 2515.255.2011 **FR:** 456683 **CAAE:** 0248.0.180.180-11

Projeto de Pesquisa: "Perfil sócio-econômico da pessoa com deficiência física com ausência de membros"

Versão do Protocolo e Data: 21/09/2011

Area Temática: Grupo III

Pesquisador Responsável: Maria Elisa Caputo Ferreira

Data prevista para o término da pesquisa: Abril de 2013

Pesquisadores Participantes: Carla Beatriz da Silva Rafael

Instituição colaboradora/sediadora: Assessoria Especial da Pessoa com Deficiência da Prefeitura de Juiz de Fora/ Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Análise do protocolo:

Itens Avaliados	Sim	Não	P	NA		
Justificativa	O estudo proposto apresenta pertinência e valor científico	X				
	Objeto de estudo está bem delineado	X				
Objetivo(s)	Apresentam clareza e compatibilidade com a proposta	X				
	Atende ao(s) objetivo(s) proposto(s)	X				
Material e Métodos	Tipo de estudo	X				
	Procedimentos que serão utilizados	X				
	Número de participantes	X				
	Informa	Justificativa de participação em grupos vulneráveis				X
		Critérios de inclusão e exclusão	X			
		Recrutamento	X			
		Coleta de dados	X			
		Tipo de análise	X			
	Cuidados Éticos	X				
Revisão da literatura	Atuais e sustentam o(s) objetivo(S) do estudo	X				
Resultados	Informa os possíveis impactos e benefícios	X				
Cronograma	Agenda as diversas etapas de pesquisa	X				
	Informa que a coleta de dados ocorrerá após aprovação do projeto pelo comitê	X				
Orçamento	Lista a relação detalhada dos custos da pesquisa	X				
	Apresenta o responsável pelo financiamento	X				
Referências	Segue uma normatização	X				
Instrumento de coleta de dados	Preserva o sujeito de constrangimento	X				
	Apresenta pertinência com o(s) objetivo(s) proposto(s).	X				
Termo de dispensa de TCLE	Solicita dispensa				X	
Termo de assentimento TCLE	Apresenta o termo em caso de participação de menores				X	
TCLE	Está em linguagem adequada, clara para compreensão do sujeito	X				
	Apresenta justificativa e objetivos	X				
	Descreve suficientemente os procedimentos	X				



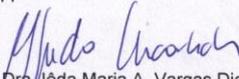
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
 PRO-REITORIA DE PESQUISA
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFJF
 36036900- JUIZ DE FORA - MG - BRASIL

	Apresenta campo para a identificação dos sujeitos	X			
	Informa que uma das vias do TCLE deverá ser entregue ao sujeito	X			
	Assegura liberdade do sujeito recusar ou retirar o consentimento sem penalidades	X			
	Assegura o arquivamento do material coletado pelo período mínimo de cinco anos	X			
	Garante sigilo e anonimato	X			
	Explicita				
	Riscos e desconfortos esperados	X			
	Como será o descarte do material coletado	X			
	Ressarcimento de despesas	X			
	Indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa	X			
	Forma de contato com o pesquisador	X			
	Forma de contato com o CEP	X			
Pesquisador (es)	Apresentam titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa	X			
	Apresenta comprovante do Currículo Lattes do pesquisador principal e dos demais participantes.	X			
	Carta de Encaminhamento à Coordenação do CEP	X			
	Folha de Rosto preenchida	X			
	Projeto de pesquisa, redigido conforme Modelo de Apresentação de Projeto de Pesquisa padronizado pela Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)	X			
Documentos	Declaração de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa, assinada pelo responsável pelo setor/serviço onde será realizada a pesquisa	X			

P= parcialmente NA=Não se aplica

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 196/96, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto, devendo o pesquisador entregar o relatório no final da pesquisa.

Situação: Projeto Aprovado
 Juiz de Fora, 15 de Dezembro de 2011


 Prof. Dra. Leda Maria A. Vargas Dias
 Coordenadora – CEP/UFJF

RECEBI
DATA: ____/____/2011
ASS: _____