

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Elisangela dos Reis

O PROJETO DE EXTENSÃO DA ESEF-UFRGS “VIVER FAZ A DIFERENÇA”: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Porto Alegre

2011

ELISANGELA DOS REIS

O PROJETO DE EXTENSÃO DA ESEF-UFRGS “VIVER FAZ A DIFERENÇA”: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Trabalho de conclusão apresentado como exigência final para obtenção do título de Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Orientador: Prof. Dr. Marco Paulo Stigger

Porto Alegre

2011

Elisangela dos Reis

O PROJETO DE EXTENSÃO DA ESEF-UFRGS “VIVER FAZ A DIFERENÇA”: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Conceito final:

Aprovado em.....de.....de.....

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marco Paulo Stigger – ESEF/UFRGS

Avaliador/a: ESEF/UFRGS

RESUMO

Procurei nesse trabalho descrever minha experiência como monitora no projeto de extensão da ESEF-UFRGS, denominado “Viver faz a Diferença!”, que oferece vivências motoras a deficientes visuais. Para essa descrição utilizei como instrumento metodológico a narrativa pessoal baseada no olhar das ciências sociais. A partir dessa experiência busquei esclarecer como se dá o processo pedagógico de ensino de atividades motoras para deficientes visuais, o significado do projeto para seus participantes, o seu impacto no campus da ESEF-UFRGS, além de questões relacionadas ao ensino da dança. O estudo permitiu observar as diferenças culturais entre pessoas sem deficiência e deficientes visuais, além de permitir observar que o ensino no projeto não ocorre de forma homogênea e é baseado em constantes trocas entre professores e alunos, sendo utilizados explicações e feedbacks cinestésicos e verbais de forma mais significativa do que em aulas para pessoas sem deficiência visual. Quanto aos questionamentos que envolviam as coreografias, pude notar que existe uma preocupação dos alunos sobre a qualidade dos seus movimentos e da relação dos movimentos executados pelos outros integrantes dentro da coreografia.

Palavras chave: Deficiente visual. Vivências motoras. Dança. Cultura.

ABSTRACT

I tried in this work to describe my experience as monitor of the extension project ESEF-UFRGS "Living Makes the Difference!", which offers motor experiences for the visually impaired. To describe it I used as a methodological tool the personal narrative based on the look of the social sciences. From this experience I sought to clarify how is the pedagogical process of teaching of the motor activity for the visually impaired, the significance of the project for its participants, the impact of this on the campus of ESEF-UFRGS, as well as issues related to teaching dance. The study allowed me to observe the differences cultural patterns among people with normal vision and visually impaired. I also noticed that the teaching in the project does not occur homogeneously and is based on constant exchange between teachers and students, with explanations and the use of verbal and kinesthetic feedback more significantly than in classes for people of normal vision. In relation as questions involving the choreography, I note that there is a concern of students about the quality of their movements and of the relationship of movements performed by other members within the choreography.

Key-words: Visually impaired, Motor experiences, dance, culture.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 6 |
| 2 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFICIENCIA VISUAL | 7 |
| 2.1 | EDUCAÇÃO FÍSICA E DEFICIENTES VISUAIS | 9 |
| 3 | METODOLOGIA | 13 |
| 4 | O PROJETO DE EXTENSÃO DA ESEF-UFRGS: VIVER FAZ A DIFERENÇA | 17 |
| 4.1 | O IMPACTO DO PROJETO NA ESEF-UFRGS | 18 |
| 4.2 | PROCESSO PEDAGÓGICO DE ENSINO DE ATIVIDADES MOTORAS PARA DEFICIENTES VISUAIS | 21 |
| 4.3 | AS APRESENTAÇÕES DO PROJETO | 27 |
| 4.4 | CORPO, SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA. | 30 |
| 4.5 | A HETEROGENEIDADE DOS ALUNOS E OS DIFERENTES SIGNIFICADOS DO PROJETO “VIVER FAZ A DIFERENÇA” PARA SEUS PRATICANTES | 31 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 36 |
| | REFERÊNCIAS | 38 |
| | APÊNDICE A- Roteiro de entrevistas | 42 |
| | APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido | 43 |

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar as principais abordagens da Educação Física no trato com o corpo dito deficiente observa-se a exclusão desses durante décadas. Esses corpos foram historicamente renegados, inferiorizados, subestimados, estigmatizados. Entretanto a mudança dos valores atribuídos ao corpo levou a alterações ao longo da história: se no passado essas pessoas eram excluídas por serem deficientes e improdutivos, no presente começam a ser vistos como eficientes e capazes, viabilizando discussões para serem vistos através da diferença e não da inferioridade (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008).

Ao participar do projeto de extensão da ESEF-UFRGS denominado “Viver faz a diferença” (que oferece vivências motoras para deficientes visuais) observei, no relato dos alunos, que muitos tinham pouquíssimas vivências corporais e ainda verbalizavam experiências negativas (de exclusão, queda ou colisão) ao tentarem vivenciar alguma atividade motora. O que me levou a questionar o que faz com que essas pessoas - mesmo tendo tido uma série de experiências negativas - procurem um projeto que ofereça vivências motoras? Além disso, me perguntei: como era/seria ensinar esses corpos limitados de experiências?

Nossa compreensão do mundo, significados e padrões culturais, é dada principalmente através da visão. Ao trabalhar com deficientes visuais deparei-me com um universo diferenciado onde as informações não eram dadas através desse referencial. Essas diferenças culturais causaram grande estranhamento. E a partir dessa experiência surgiram uma série de questionamentos: como ensinar vivências motoras a alunos deficientes visuais? O que levava os alunos a procurarem o projeto? O que ensinar? Qual impacto aqueles alunos traziam para ESEF-UFRGS?

Posteriormente o projeto focou-se no ensino da dança e a partir desse foco novos questionamentos surgiram: o que as apresentações artísticas significavam para os alunos? Como avaliavam seus movimentos individuais e seus movimentos em coreografias em grupo?

Para responder esses questionamentos optei em descrever minha experiência como monitora no projeto de extensão da ESEF-UFRGS “Viver faz a Diferença!” através da perspectiva das ciências sociais, especificamente, da narrativa pessoal. A partir dessa experiência busquei esclarecer como se dá o processo pedagógico de ensino de atividades motoras para deficientes visuais, qual o significado do projeto para seus participantes e que impacto ele tem no campus da ESEF-UFRGS; também procurei compreender aspectos relacionados ao trabalho com coreografias.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL

Segundo Cidade e Freitas (2002) deficiência visual refere-se a uma limitação sensorial que pode anular ou reduzir a capacidade de ver, abrangendo vários graus de acuidade visual, permitindo várias classificações da redução da visão.

O termo deficiência visual, segundo a OMS, refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após o tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa, profunda e ausência total da resposta visual (cegueira).

Apesar das pessoas com deficiência visual possuírem em comum o comprometimento do órgão da visão, as alterações estruturais e anatômicas individuais, promovem modificações que resultam em níveis diferenciados nas funções visuais, que interferem de forma diferenciada no desempenho de cada indivíduo. Existe diversas classificações para a deficiência visual, que variam conforme as limitações e os fins a que se destinam podendo ser classificadas sobre aspectos legais, médicos, educacionais ou esportivos (CRÓS; MATARUNA; OLIVEIRA FILHO, 2006).

A deficiência pode ser classificada de acordo com a intensidade da deficiência, podendo ser deficiência visual leve, moderada, profunda, severa e perda total da visão. De acordo com comprometimento do campo visual: comprometimento central, periférico e sem alteração. E ainda segundo a idade de início podendo ser congênita ou adquirida.

Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde, 2009), a classificação das deficiências visuais de acordo com a classe de acuidade visual é a seguinte:

- Normal - 20/12 a 20/25
- Próximo do Normal - 20/30 a 20/60
- Baixa Visão Moderada - 20/80 a 20/150
- Baixa Visão Severa - 20/200 a 20/400
- Baixa Visão Profunda - 20/500 a 20/1000
- Próximo à Cegueira - 20/1200 a 20/2500
- Cegueira Total - SPL (sem percepção de luz)

Munster e Almeida (2005) colocam que para haver um bom entendimento das classificações da deficiência visual faz-se necessário o entendimento das funções visuais,

ocorrendo uma maior compreensão do funcionamento visual. Abrangendo os seguintes pontos:

- Acuidade visual: capacidade de distinguir detalhes, dada pela razão entre o tamanho do objeto e a distância onde está situado; refere-se à clareza da visão, que oscila entre a visão completa e a falta de visão. À medida que a acuidade diminui, a visão torna-se cada vez mais imprecisa. A acuidade mede-se normalmente por meio de uma escala que compara a visão de uma pessoa a 6m de distância com a de alguém que tenha a acuidade máxima. Em conseqüência, uma pessoa que tenha uma visão de 20/20 vê objetos a 6m de distância com completa nitidez, enquanto uma pessoa com uma visão de 20/200 vê a 6m o que uma pessoa com acuidade máxima vê a 60m;
- Binocularidade: capacidade de fusão da imagem proveniente de ambos os olhos em convergência ideal, o que proporciona a noção de profundidade;
- Campo visual: é avaliado a partir da fixação do olhar, quando é determinada a área circundante visível ao mesmo tempo;
- Visão de cores: capacidade de distinguir diferentes tons e nuances das cores;
- Sensibilidade a luz: capacidade de adaptação frente aos diferentes níveis de luminosidade do ambiente;
- Sensibilidade ao contraste: habilidade para discernir pequenas diferenças na luminosidade de superfícies adjacentes.

Cidade e Freitas (2002) dividiram a deficiência visual em cegueira total, visão subnormal e ambliopia, sendo:

- Cegueira total: ausência total da visão em ambos os olhos, até a perda de projeção da luz.
- Visão subnormal: Inclui os deficientes visuais que apresentam, desde condições de indicar projeção luminosa, até o grau em que a redução de sua acuidade visual limite o desenvolvimento das atividades diárias da vida.
- Ambliopia: deficiência visual parcial de um olho ou de ambos, organicamente perfeitos, sendo que o mais acurado exame oftalmológico nada revela que a justifique. Considera-se entre muitas, a forma estrabísmica a mais comum. (FUNDAÇÃO HILTON ROCHA, apud CIDADE E FREITAS, 2002).

A Organização Mundial de Saúde (2010) estima que o número de pessoas com deficiência visual é de 285 milhões (65% com idade superior a 50 anos). Destes, 246 milhões têm baixa visão (63% mais de 50anos) e 39 milhões são cegos (82% mais de 50 anos). Sendo as três principais causas de deficiência visual a catarata, o glaucoma e os erros de refração. O número de deficientes visuais é atribuído ao baixo desenvolvimento socioeconômico de muitos países.

Os resultados do Censo do IBGE (2000) mostram que, aproximadamente 16,6 milhões de brasileiros apresentam algum grau de deficiência visual, sendo que cerca de 150 mil se declararam cegos.

Como causas da deficiência visual podemos considerar que nos países em desenvolvimento as principais causas são infecciosas, nutricionais, traumáticas e causadas por doenças como as cataratas. Nos países desenvolvidos são mais importantes as causas genéticas e degenerativas. As causas podem ser divididas também em: congênitas ou adquiridas (ASSOCIAÇÃO BAIANA DE CEGOS, 2010).

Causas congênitas: amaurose congênita de Leber, malformações oculares, glaucoma congênito, catarata congênita.

Causas adquiridas: traumas oculares, catarata, degeneração senil de mácula, glaucoma, alterações retinianas relacionadas à hipertensão arterial ou diabetes.

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E DEFICIENTES VISUAIS

Ao analisarem as principais abordagens da Educação Física no trato com o corpo dito deficiente, Rechineli, Porto e Moreira (2008) relatam a exclusão dos mesmos durante décadas. Os corpos deficientes foram historicamente renegados, inferiorizados, subestimados, estigmatizados. Os mesmos autores defendem que a evolução dos valores atribuídos ao corpo tiveram uma evolução ao longo da história, se no passado eram excluídos por serem deficientes e improdutivos, no presente são vistos como eficientes e capazes, viabilizando discussões para serem vistos como diferentes.

Nossos corpos traduzem características biológicas, psicológicas, sociais, culturais e todas essas características manifestam-se ao mesmo tempo. Não podemos analisar um individuo apenas segundo suas capacidades ou limitações físicas ou mentais. Cada corpo possui uma história pessoal, refletida em musculaturas relaxadas ou contraídas, em formas de expressar-se, em posturas e movimentos. É necessário que partir do conhecimento dos fatos

históricos rompa-se com velhos paradigmas, para que se consiga entender a “pessoa deficiente” além do corpo deficiente (GAIO; PORTO, 2006).

Apesar de começarmos a observar um discurso menos excludente, temos ainda uma série de resquícios de culturas excludentes e discriminatórias. Muitos deficientes visuais ainda hoje não participam das aulas Educação Física, ou mesmo não exploram brincadeiras e movimentações com maior liberdade, enfim, são privados do processo de desenvolvimento em decorrência de estimulação inadequada ou mesmo não tiveram estímulos. O medo de se machucarem, a falta de orientações corretas, a superproteção por parte de familiares, professores e estranhos levam muitos deficientes visuais a limitarem sua vivência corporal e social (WINNICK, 2004).

O tipo de comprometimento do órgão da visão, e conseqüentemente funções visuais desse, do uso da visão remanescente, da idade que a visão foi perdida e das experiências práticas e sociais vivenciadas possibilitam diferentes padrões de interação do deficiente visual com o ambiente.

Muitos deficientes visuais podem, por exemplo, nunca terem vivenciado corporalmente o que é dançar, o que é arremessar, chutar uma bola, e o referencial do que são esses movimentos para os mesmos pode ser constituído apenas da verbalização que ouviram por outras pessoas que realizaram tal movimento, ou ainda sobre o que se fala em geral sobre os mesmos. Muitos deficientes visuais costumam relatar experiências negativas (de exclusão, queda ou colisão) ao tentarem vivenciar alguma atividade motora. O que me leva a perguntar o que faz com que essas pessoas mesmo tendo tido uma série de experiências negativas procurem um projeto que ofereça vivências motoras? Como é ensinar esses corpos limitados de experiências?

Almeida e Porto (1999) realizaram um estudo o qual buscavam compreender como as atividades físicas desenvolvidas por um grupo de deficientes visuais, nas dependências da FEF/UNICAMP, influenciavam as suas vidas como um todo. Através de entrevistas individuais os autores descaram algumas reflexões e ideias expressas pelos entrevistados, como por exemplo: 1) relaciona a atividade motora à saúde; 2) é forma de integração com pessoas não-deficientes; 3) melhora algumas habilidades motoras básicas; 4) contribui para autoestima e realização pessoal, entre outras. O estudo mostra que a atividade física é muito significativa para esses indivíduos, e mais, é parte integrante e fundamental para a vida dos mesmos.

A limitação do indivíduo cego está relacionada à percepção visual; entretanto suas outras fontes de percepção estão intactas e possibilitam a aprendizagem. O indivíduo tem a

possibilidade de explorar o ambiente, buscando novas formas de interação, ampliando suas capacidades multissensoriais para uma aprendizagem significativa, reorganizando os conhecimentos pela interação dos sentidos não comprometidos (CAZÉ E OLIVEIRA, 2008). Mas como realmente ocorre na prática o ensino de atividades motoras sem a informação visual?

Ao olharmos para um fato com o olhar das ciências sociais, mesmo que seja uma ação aparentemente inocente e basicamente simples, como dançar ou comer um bolo, temos em contraste um sistema complexo. Dependendo do ator, do ambiente que ocorre o fato, das relações existentes no dado momento, podemos ter diferentes significados para a dada ação. Um bolo pode ser comido porque se tem fome, e pode ser comido por motivos sociais e psicológicos trazendo significados únicos a cada indivíduo: porque é seu bolo preferido e lhe trás lembranças de sua infância, porque está com uma bela aparência e lhe despertou apetite, para comemorar o aniversário de alguém. Um bolo comido no café da tarde pode fazer parte das possibilidades que a sociedade compreende como alimentos para refeições feitas nesse horário, entretanto um bolo comido como prato principal do almoço pode ter um significado social de alimento inadequado para aquele momento, pode ser sinal de um desconcerto psicológico, como ocorre com as pessoas que comem compulsivamente (DA MATTA, 1981). Para um deficiente visual, um bolo com uma aparência *maravilhosa*, que certamente despertaria o apetite de pessoas que enxergam, pode passar-lhe despercebido. Da mesma forma que o cheiro desse bolo, a descrição verbal do mesmo pode ter para o deficiente visual significados diferentes do que para videntes.

Um sujeito pode começar a dançar, por querer reproduzir os movimentos que está vendo no seu meio social ou na mídia. Pode admirar aqueles movimentos ao observá-los, analisar a relação de movimentos com o ritmo musical através da observação visual e auditiva. Pode observar como todos os componentes de uma coreografia movimentam-se uniformemente, se os movimentos são suaves, fortes, rápidos ou lentos. Essa dança tem ainda significados sociais e psicológicos para aquele indivíduo determinados movimentos podem significar-lhe suavidade, sedução, nobreza, vulgaridade, etc. Para muitos deficientes visuais, como já mencionei, o significado desse movimento é dado através do que ele houve por outras pessoas que realizaram tal movimento, sobre o que se fala em geral sobre o mesmo, ou sobre o que ele conseguiu vivenciar corporalmente daquela dança.

Utilizamos a visão como principal via de recepção das imagens para possibilitar a nossa compreensão de mundo; os deficientes visuais não possuem esta via. Podemos até fechar os olhos e tentar compreender o que é um mundo sem imagens, tentar nos locomover

em um espaço desconhecido, executar movimentos. Ainda assim a experiência seria diferente, pois já conhecemos o mundo externo e temos a ideia destes fatos que podem ser recuperados pela evocação das memórias já experiências.

Trabalhei como monitora no projeto de extensão “Viver Faz a Diferença” (projeto que oferece vivências motoras a deficientes visuais), no período de 2007 a 2010. Ao me propor a trabalhar com um grupo de deficientes visuais deparei-me com uma série de estranhamentos, e apesar de ter realizado a leitura de vários materiais que instruíam como trabalhar com esse público, ainda assim sentia-me desabilitada para trabalhar com mesmos. Percebi um universo paralelo, de pessoas que construíram seus referenciais sem o auxílio da visão, um universo estranho que até aquele momento eu não estava preparada para intervir. Uma série de questionamentos me surgiram: Como ensinar os alunos? O que levava os alunos a procurarem o projeto? O que ensinar? Qual impacto aqueles alunos traziam para ESEF-UFRGS?

Posteriormente o projeto focou-se no ensino da dança, e partir desse foco novos questionamentos surgiram: O que as apresentações artísticas significavam para os alunos? Como eles avaliavam seus movimentos individuais e seus movimentos em coreografias em grupo?

Foi através do discurso e da colaboração dos próprios alunos é que comecei a elaborar formas de interagir com eles, de compreender aquele universo tão diferente.

3 METODOLOGIA

A busca de respostas para esses questionamentos me levaram a optar pela utilização da narrativa sobre um olhar das ciências sociais como instrumento metodológico para realizar um relato de experiência da prática como monitora no projeto “Viver faz a Diferença!”.

Gomes (2004) cita que inúmeros autores defendem insistentemente a indissociação entre experiência e conhecimento, salientando a importância lingüística da experiência. A significação dessa experiência e a utilização dos pontos mais estáveis dessa para a construção do conhecimento, parecem ser um instrumento fundamental para quem deseja manter a fidedignidade daquela que é uma experiência da vida, para a vida. Por essa razão, a narrativa tem sido utilizada em inúmeras pesquisas que a reforçam enquanto um meio para atingir determinados objetivos científicos e investigativos.

Segundo Gomes (2004) através da narrativa é possível construir linguisticamente uma experiência pessoal, significar e re-significar o conhecimento sobre a experiência vivida. É possível projetar uma ideia futura (história subjacente), articulando aquilo que já existe, com aquilo que nos é dado a ver, ouvir e sentir (história real) com personagens distintos, nos quais poderemos ou não estar incluídos. Dutra (2002) complementa as ideias de Gomes quando relata que a narrativa possibilita ao leitor a aproximação da experiência vivida pelo autor. Na narrativa o autor não “informa” sobre sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude.

Em seu livro - A narrativa pessoal enquanto instrumento de investigação e de autoconhecimento - Gomes apresenta uma série de dados referentes a pesquisas apresentadas em artigos, revistas e livros de autores que utilizaram a narrativa. Nesse trabalho a autora defende que a experiência vivida por um sujeito pode constituir-se como fonte, por um lado, de conhecimento, isto é, como uma base para construção do conhecimento sobre uma dada dimensão da realidade, e por outro lado, como fonte de autoformação e transformação do sujeito. Além disso, a narrativa é um instrumento de organização, significação, registro e comunicação da experiência dos sujeitos.

Segundo Carvalho (2003) a narrativa é uma possibilidade para revivificar a experiência, é também uma reflexão, mas desta vez, consciente e como tal, um meio privilegiado de investigação da experiência humana.

Tendo como referência as idéias de Polkinghorne (1986), Gomes (2004) define a narrativa como uma estrutura de significado que organiza os acontecimentos e a ação humana

numa totalidade, deste modo atribuindo significado às ações e aos acontecimentos individuais de acordo com o seu efeito na totalidade. Alberti (1991) e Brockmeier&Harré (2003) complementam a ideia de totalidade da narrativa ao relatarem que através dessa compreendemos os contextos mais amplos, diferenciados e mais complexos da experiência. É por esse ato de contar, justamente, que a narrativa parece tornar-se possível, na medida em que exige do autor o esforço de tornar inteligível para os outros, a sua experiência fragmentada.

Assim, a narrativa parece ser um processo intermediário da construção do significado. Ela é um instrumento sobre o qual se construirá um novo conhecimento, pois permite a ligação entre elementos aparentemente dispersos da experiência. Ela analisa o todo e não somente as partes, pois apesar dessas formarem o todo, o todo é muito mais do que a análise das partes isoladamente.

Para Carvalho (2003) a narrativa também tem um importante aspecto cultural, uma vez que a responsabilidade por algo é baseada numa estrutura e preposições culturais bem definidas. Ao analisar um grupo, uma estrutura, entramos em contato com suas regras, normas, com características específicas que constituem a cultura do determinado grupo.

Dutra (2002) acrescenta que a narrativa permite compreender os indivíduos, as culturas, as sociedades e as épocas históricas como um todo. Exibe os objetivos e intenções dos atores humanos e permite-nos contemplar os efeitos de nossas ações e alterar as direções de nossas vidas. A experiência vivida e transmitida pelo narrador nos sensibiliza, alcança-nos nos significados que atribuímos à experiência, assimilando-a de acordo com a nossa.

Gomes (2004) corrobora que a narrativa viabiliza discussões acerca da produção do conhecimento sobre a realidade social. No contexto educacional a utilização da narrativa é instrumento para o conhecimento dos processos que constroem as realidades educativas; permitindo ao professor repensar sua prática pedagógica. Clandini e Connely (apud GOMES, 2004) utilizaram a narrativa em um projeto de investigação cujo objetivo era criar um clima comunitário na escola e, dessa forma, intervir em benefício da sociedade. Através dessa metodologia lembraram e refletiram experiências anteriores, com o objetivo de justificar uma reforma na escola preparando os alunos para um futuro que lhes oferecesse uma melhor forma de estar na vida. Nessa perspectiva, o saber pessoal dos investigados joga seus papéis numa cultura social e profissional, permitindo-lhes conhecer e partilhar o significado atribuído às suas práticas.

A partir do que foi apresentado acima, vi na narrativa a possibilidade de repensar minha experiência no “Viver faz a diferença” e não apenas o processo pedagógico de ensino,

mas ver o projeto como um todo. Entender o significado que o grupo atribui a sua prática, o impacto que causou na ESEF, a heterogeneidade dos alunos e compreender melhor a cultura dos deficientes visuais. Acredito que narrar à experiência vivida possibilitará que outras pessoas que venham a trabalhar com deficientes visuais endentam as características socioculturais desses grupos podendo repensar suas práticas.

Schmidt (2004) diz ser uma pretensão, pensar que é possível escrever tudo sobre uma dada experiência, que as linhas ordenadas de um texto conseguiriam expressar os inúmeros, descontínuos e contraditórios fios de uma história. Alberti (1991) e Dutra (2002) realçam que não importa que a história não reflita o passado com precisão como se estivesse a segurar um espelho para a experiência. Importa antes que possamos perguntar quais serão as consequências que a história produzirá e quais as novas possibilidades que introduz para a vida. Os aspectos cruciais são relativos àquilo que a narrativa poderá fazer, que consequências terão e que usos poderão ter.

Acredito que o afastamento do projeto a cerca de um ano me auxiliará a realizar um olhar de fora, um olhar voltado ao todo sem deixar de analisar as partes, os detalhes desse enredo. Entretanto, me preocupo com o envolvimento emocional que ainda tenho por esse grupo. E o quanto isso pode influenciar meu olhar uma vez que sou simultaneamente investigadora e participante do estudo.

Sobre isso, Carvalho (2003) sugere que se olhe para o objeto de estudo, ora, com as lentes de quem está por dentro, ora, com lentes de quem vê de fora o objetivo em questão, buscando entender as lógicas acionadas pelo grupo. Gomes (2004) acrescenta que é possível realizar excelentes pesquisas sob estas condições, desde que sejam respeitadas e explicadas as regras pela qual a coerência de investigação se manifesta, bem como um processo simultâneo de afastamento e aproximação à experiência. É na existência de uma matriz narrativa que o sujeito consegue um distanciamento da sua experiência, sendo capaz de abrir a construção de seu conhecimento na direção de horizontes múltiplos de significação. Carvalho (2003) diz que a subjetividade é inevitável, e, como tal, os investigadores devem procurá-la sistematicamente, não retrospectivamente, mas enquanto a investigação decorre.

Utilizando como instrumento metodológico a narrativa pessoal realizei um relato de experiência da prática como monitora no projeto de extensão da ESEF-UFRGS o “Viver faz a Diferença!”.

Para buscar minimizar a subjetividade do estudo e auxiliar na construção da narrativa realizei três entrevistas com colegas que também ministraram aulas no projeto, no período de 2007 a 2010.

Para Negrine (2004) a entrevista no âmbito do processo investigatório é um instrumento para obter informações para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa. Sendo a entrevista semiestruturada uma das possibilidades de ferramentas de investigação. Com base nas ideias desse autor foi criado um roteiro de entrevistas a ser seguido, com perguntas previamente estabelecidas (Apêndice A), mas com flexibilidade para que as entrevistas abordassem aspectos ao entrevistado relevantes, sem permitir, no entanto, o desvio do foco do estudo. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas, transcritas e, posteriormente, devolvidas aos entrevistados para validação e utilização para análise das informações. O nome das entrevistadas foram substituídos por nomes fictícios a fim de preservar a identidade das mesmas.

As entrevistadas foram escolhidas pelo tempo e envolvimento que tiveram com o projeto. Mônica foi o nome fictício utilizado para dirigir-me a monitora que participou da primeira etapa do projeto. A monitora que começou a participar do projeto em sua segunda etapa foi chamada de Julia. A terceira entrevistada, chamada pelo nome fictício de Vanessa, participou do projeto durante o primeiro semestre da segunda etapa, apesar do curto tempo foi escolhida pelas importantes contribuições dadas ao projeto.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em um único encontro pré-agendado conforme a disponibilidade das entrevistadas.

Com o mesmo intuitivo de minimizar a subjetividade do estudo, foram também utilizados artigos e notas de jornais sobre o projeto, assim como o confronto com autores que investigaram situações similares. Stigger (2007) ressalta que documentos, jornais, monumentos e trabalhos artísticos traduzem as representações (imagens reais da realidade, carregadas de valores) de determinados indivíduos e grupos sociais.

4 O PROJETO DE EXTENSÃO DA ESEF-UFRGS: VIVER FAZ A DIFERENÇA

O trabalho com a população especial sempre foi um assunto de meu interesse. Desde que ingressei no curso de Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procurei direcioná-lo de forma que essa formação me possibilitasse o trabalho com pessoas com deficiência. Passei a informar-me sobre os projetos da universidade que envolviam o tema e observei que, além de representarem uma parcela muito reduzida dentre os projetos existentes, havia pouco conhecimento dos graduandos e da comunidade em geral sobre as possibilidades que esses projetos ofereciam.

Porém, ao analisar o currículo do Curso observa-se apenas uma disciplina que oferece embasamento para o trabalho com pessoas com deficiência, o que se torna um fator limitante diante do conjunto de informações necessárias para uma atuação com competência. Tais fatores me levaram a trabalhar junto a outros colegas que tinham interesse na área e que sentiam a carência de uma maior abordagem sobre o assunto na formação de um grupo de Educação Física Especial, o “Viver Faz a Diferença”. O grupo passou a desenvolver ações que visavam difundir no meio acadêmico e social a importância da inclusão social, da necessidade de profissionais capacitados atuando na área, além da ampliação do repertório motor e da sociabilização dos alunos que participam dos projetos de extensão.

Inicialmente o trabalho de extensão seria oferecido apenas a deficientes visuais, entretanto o interesse de pessoas com outras deficiências e a necessidade de auxílio que alguns participantes apresentavam em locomoverem-se até a ESEF-UFRGS, nos levaram a ampliar o público alvo, passando a oferecer o projeto a todos os tipos de deficientes e seus familiares. Ainda assim, os alunos do projeto eram em sua maioria deficientes visuais.

Nos dois primeiros anos o foco do projeto era oferecer diversas vivências motoras, muitas vezes escolhidas pelos próprios alunos; dentre as vivências motoras oferecidas, os alunos demonstraram interesse em vivenciar a dança. Em 2009, com a troca de coordenação do projeto, o mesmo passou a ter o foco no ensino da dança. No decorrer da narrativa tratarei dessas diferentes etapas do projeto de extensão, respectivamente, como a primeira e a segunda etapa.

4.1 O IMPACTO DO PROJETO NA ESEF-UFRGS

As aulas do “Viver faz a Diferença” eram oferecidas na sexta-feira a tarde, dia em que a ESEF-UFRGS oferece um número menor de disciplinas e, conseqüentemente, tinha disponibilidade de sala para a realização das atividades previstas. Apesar do número reduzido de graduandos na ESEF, a simples presença de um grupo de deficientes no campus causava estranheza a todos. As pessoas pareciam não saber exatamente como agir e tinham dificuldades em dar informações aos alunos. No início do projeto os alunos reclamavam da falta de orientação para chegarem até a sala onde as atividades se realizavam e, ao questionarem aos funcionários ou comunidade em geral como chegarem até lá, esses davam informações visuais da localização, o que dificultava o acesso dos deficientes visuais: “passando aquele carro vermelho entre a direita”; “é o prédio na frente dos orelhões”.

As informações dadas aos alunos faziam parte da cultura visual das pessoas que forneciam as informações. É através de pontos de referência visuais que geralmente as pessoas que enxergam dão informações de como chegarem a determinado local. Nesse momento já nos despertávamos com aspectos que nos levavam a estranhar o contato com um grupo diferente de nós. Nessas e outras situações começávamos a vivenciar questões apontadas por Da Matta (1981): quando nos deparamos com um costume diferente, é que reconhecemos pelo contraste, nossos próprios costumes.

Utilizamos a todo o momento as impressões visuais como parâmetros na execução das nossas ações. Isso acontece para qualquer tarefa motora, para a interação com as outras pessoas e objetos, e para o conhecimento do próprio corpo.

Mas os nossos alunos tinham muita dificuldade de chegar até a sala, e diziam que não tinham referenciais para saber onde estavam, principalmente no estacionamento (espaço amplo, sem uma calçada bem delimitada que levasse até as salas de aula) . Inicialmente as aulas eram oferecidas na sala de rítmica, uma sala ampla sem muitas barreiras arquitetônicas localizada no segundo andar do prédio administrativo da ESEF, mas as dificuldades que alguns apresentavam para subir as escadas nos levaram a trocar de local, passando a realizar o projeto em uma sala de aula convencional.

Nós amontoávamos as cadeiras no fundo da sala para realizar as atividades, entretanto o número de barreiras arquitetônicas da própria sala - e da ESEF em geral - provocavam constante quedas e colisões, além de colocarem em risco a segurança dos alunos, dificultavam o desenvolvimento das atividades.

Vanessa, uma das monitoras do projeto, declara que:

[...] a ESEF hoje não é um lugar acessível, por exemplo, não temos rampas, chegamos direto no estacionamento com transito de carros. Eles sempre reclamavam dessa questão da portaria, se eles chegassem ali e perguntassem onde era a sala a portaria não sabia dizer onde era, muitas vezes quem trabalhava no projeto ia até a portaria para buscá-los por causa dos carros, não tinha ninguém da portaria que acompanhasse assim.

Apesar do tema da inclusão estar na mídia e no discurso de todos, o que se pode perceber é que nem a Universidade se prepara adequadamente para esse processo, nem as pessoas, de forma individual ou coletiva, buscam mais informação e conhecimento para atuar nesse universo.

Mas através do convívio constante desse público com os funcionários e estudantes da ESEF, começamos a observar algumas modificações nas relações sociais entre os mesmos. Julia comenta uma mudança no comportamento da comunidade da ESEF-UFRGS na segunda etapa do projeto (já transcorridos dois anos do início do mesmo):

O pessoal passou a respeitar bastante os alunos, eles se tornaram conhecidos, os guardas às vezes traziam os alunos para a sala, eram prestativos e davam informações de onde era a sala e auxiliam na locomoção deles. Existia uma superproteção e um interesse.

Crespo (2011) relata que muitas vezes a sociedade vê o deficiente como coitadinho ou como super-herói. O deficiente coitadinho é visto como uma pessoa incapaz, inclusive para tomar suas próprias decisões; já, o super-herói seria digno de grande admiração, em virtude de sua grande coragem e imensa força de vontade. Do coitadinho espera-se submissão, humildade e gratidão. Do super-herói se exige que seja superesforçado, supercompetente, enfim, uma superpessoa. Sendo que a admiração pelos super-heróis não dispensa certa dose de pena, muitas vezes o que se ouve são frases do tipo: “coitado, apesar de tudo, veja como ele é corajoso e determinado”!

Villa Nova (2000) descreve que participantes de subculturas mais evidentes tendem a serem vítimas de rotulações sociais, ou seja, de estereótipos. Estereótipos, para a sociologia, são atribuição generalizada de qualidades de caráter positivas ou negativas, é o preestabelecimento de imagens para todos os indivíduos pertencentes a alguma categoria social. Sendo o estereotipo uma imagem preconceituosa, quando não é discriminatória, acaba sendo uma representação falsa das pessoas rotuladas através dele. Entretanto, embora falsos, os estereótipos tendem a ter consequências reais nas relações sociais. Esse raciocínio poderia ser utilizado para compreender o “mundo” dos deficientes visuais.

A possibilidade de dialogar com um deficiente permite ultrapassar o plano das convivências preconceituosas. Em termos teóricos, o diálogo impede também a Antropologia

Social contemporânea de classificar uma determinada cultura em degraus de atraso e/ou progresso, colocando sempre o “nosso sistema” como o mais complexo e o que tem o direito de falar sobre os outros (DA MATTA, 1981). Durante décadas deficientes foram excluídos e vistos como inferiores. Talvez tenha sido o diálogo com deficientes e a busca para entender como essas pessoas organizam sua percepção do mundo que possibilitaram que os mesmos passassem a serem vistos como eficientes e capazes. Entretanto, mais do que isso, precisamos viabilizar discussões para vê-los como diferentes, como pessoas que organizaram sua “visão” de mundo sem o auxílio da visão.

Como citado anteriormente, um dos objetivos do projeto era a difusão no meio acadêmico e social da importância da inclusão, proporcionar a prática do ensino aos estudantes da graduação e levá-los a refletir sobre as possibilidades de atuação e formação do profissional de Educação Física no trabalho com a população especial. Dessa forma manteve-se uma estreita relação entre o ensino e a extensão.

Analisando as disciplinas que cursamos, apenas algumas com características mais teóricas abordaram o tema. Dentre as que possuem uma abordagem mais prática, a ênfase recai sobre o ensino dos esportes, porém sem informar sobre adaptações, legislação, possibilidade de adequação; o foco recai mais sobre o esporte do que sobre a pessoa (deficiente) que o pratica. Por essa razão, os bolsistas do projeto passaram a estimular alguns professores para que oferecesse uma aula do semestre sobre o ensino do determinado esporte para população especial, o que certamente traria uma ampliação de nossa visão profissional. Foi assim que o projeto passou a contar com um importante espaço nas disciplinas de Introdução a Educação Física, e Educação Física Especial e Basquetebol Fundamentos. Os alunos dessas disciplinas faziam observações e intervenções no projeto. Fatos que levaram a várias reflexões sobre a atuação do educador físico com essa população e as possibilidades metodológicas.

Mônica, monitora da primeira etapa do projeto, lembra que:

Havia uma interação interessante com o pessoal da disciplina de Educação Física Especial. Os alunos aguardavam ansiosos a visita, queriam saber quem viria, se viriam homens ou mulheres. Eles gostavam que as pessoas aprendessem a lidar com eles, eles estavam sempre abertos a explicar, eles é que eram os professores. Explicavam aos graduandos: tu fazes e eu toco para ver como é o movimento; tu vai me pegar desse jeito; a coreografia é assim.

A visita dos estudantes da ESEF, que vinham fazer observações no projeto para diversas disciplinas, era aguardada com ansiedade pelos alunos do projeto. Eles relatavam que gostavam muito de receber aquelas visitas, pois aquele era o “ambiente deles”. Era um local

onde as aulas eram planejadas de acordo com as necessidades e adaptações individuais, e as visitas de outras pessoas nessas aulas possibilitavam que eles se sentissem em casa, mostrassem como eram ensinados, como gostavam de ser ensinados e sobre o que já haviam aprendido. Eles relatavam também a importância de novas pessoas aprendendo a trabalhar com deficientes, pois através daquela experiência esses estudantes poderiam preparar-se melhor para o mercado de trabalho e para saber dar uma aula adequada a deficientes visuais.

Apesar disso, quando questionados se queriam que abrissemos o projeto para pessoas sem deficiência, os alunos relatavam que preferiam que o foco do projeto continuasse sendo para alunos deficientes visuais, pois segundo eles, o tempo de aprendizado, o tipo de ensino é diferente para pessoas que enxergam. Eles diziam que se ensinássemos simultaneamente uma atividade para pessoas que enxergam e para cegos, a atividade ficaria desapropriada para um dos grupos, e talvez alguns exercícios não fizessem sentido para pessoas que entendem o espaço e a relação com os outros através da visão.

Em 2007/1 foram realizadas várias atividades na semana acadêmica, onde discutimos a acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência, além de mostrarmos várias possibilidades de adaptações esportivas. Essas reflexões possibilitaram também a publicação de quatro matérias no jornal Caderno de Reabilitação e uma matéria no jornal Diário Gaúcho, no decorrer do projeto.

Era comum sermos parados nos corredores e indagados sobre o que ensinávamos. Como eram feitas as adaptações? Como era o ensino para esses alunos? Quais eram as principais dificuldades?

4.2 PROCESSO PEDAGÓGICO DE ENSINO DE ATIVIDADES MOTORAS PARA DEFICIENTES VISUAIS

O trabalho de ensino-aprendizagem no projeto foi de extrema importância para meu crescimento profissional e pessoal. Percebo que mesmo já tendo realizado uma série de leituras sobre o tema e tido a abordagem dos professores sobre posturas profissionais, métodos de ensino, exemplos de intervenções e análise crítica de alguns fazeres, as vivências das aulas para os deficientes visuais trouxeram inicialmente um “choque”. Eu realizava planejamento de atividades, mas adaptá-las àquela realidade às vezes parecia impossível. Foi na experiência do cotidiano, e com a ajuda dos próprios alunos para fazer as adaptações, dar as informações necessárias para que eles entendessem o movimento, que desenvolvi métodos de trabalho. Foi durante a prática pedagógica que fui capaz de associar o conhecimento

teórico e ajustá-lo a realidade do projeto, de cada aluno e do ambiente. Foi uma fase repleta de tentativas, erros e correções.

Magnani (2007) descreve uma situação vivida em sua pesquisa antropológica sobre as festas juninas de surdos na cidade de São Paulo dizendo:

Num determinado momento subi os degraus da arquibancada que fica diante da quadra onde rolava a festa e, lá de cima, tive acesso a um espetáculo realmente inusitado: uma disparidade entre a multidão o barulho que deveria estar fazendo, numa festa de ouvintes; em contraste, havia um fervilhar de mãos numa espécie de frenética pantomima, ao menos aos olhos de um leigo. Em termos plásticos e coreográficos o espetáculo era realmente impressionante, e me perguntei se o efeito do barulho, da algaravia, da música no último volume sobre um ouvinte seria da mesma ordem, em termos até de uma experiência extática, ao efeito produzido pelo "mar de mãos, sobre a pessoa surda" (MAGNANI, 2007, p.16).

Ao observar o grupo de deficientes visuais na sala de aula pude notar também um "mar de mãos", mas estas buscavam "enxergar", definir cada detalhe da sala, dos colegas e dos professores. Queriam saber como eram nossos cabelos, pele e rosto. E assim que se sentiam com maior liberdade pediam para nos tocar para ver como éramos. Após nos tocarem procuravam nos descrever, e nos comparar: "os cabelos dela são longos e ela é mais magra que nossa colega violeta". Para nós isso soava estranho, porém Soares (2010) relata que através da função tátil o deficiente visual percebe o corpo dos outros, que ao segurarem no cotovelo de um indivíduo para se locomoverem sentem a espessura do braço e tem noção do peso, forma física, dessa pessoa. Essas experiências seriam importantes para, posteriormente, desenvolvermos as atividades de dança.

Segundo Cazé e Oliveira (2008), os indivíduos cegos necessitam vivenciar experiências corporais que possibilitem o contato com o mundo e com os outros para compreender a dança. Talvez possamos pensar que na ausência da visão, o tocar possa ser *uma forma diferente de ver*. Para compreender a dança o deficiente visual utiliza a audição para *sentir* o ritmo e o tato para *perceber* o movimento, a relação com o corpo, o espaço e os colegas.

No início do projeto nossos alunos relatavam mínima ou nenhuma vivência com atividades físicas, isso porque, na maioria das vezes, no período escolar muitos foram excluídos das atividades. Por essa razão, eles apresentavam um condicionamento físico precário, em que pequenas e simples atividades exigiam um esforço muito grande desses alunos.

As primeiras interações causaram grande estranheza, os alunos não tinham apenas uma baixa visão ou eram cegos, mas apresentavam dificuldade de locomoção, equilíbrio, coordenação motora, lateralidade, dificuldade de relaxamento, expressão corporal e facial. Entretanto, a partir da perspectiva da diferença podemos refletir que talvez eles não tivessem dificuldade de expressarem-se corporal e facialmente apenas aquelas expressões não são consideradas adequadas ou comum dentro de nossos padrões visuais. Não conseguíamos explicar exatamente como um determinado movimento ou atividade deveria ser realizada. Como fazê-los entender um movimento sem a imitação visual tão utilizada nas aulas de educação física de culturas não cegas?

Figueiredo e colaboradores (1999) descrevem que quando trabalhamos com deficientes visuais percebemos que a deficiência também reside em nós, ao depararmos com a falta de habilidade para lidar com esses alunos. Esse fato nos causa grande estranheza, percebemos um mundo paralelo, tão pleno de outros sentidos que até aquele momento não estávamos preparados para intervir. Os autores ainda relatam que, ao penetrar no universo dos deficientes visual, colocamo-nos como espectadores atentos, deixando-nos inundar pelas reflexões e pelos sentidos dos olhares que vêm diferentemente daqueles que enxergam com os olhos. Jamais poderíamos realmente sentir aquele universo diferenciado, pois é um universo vivido pelo outro, mas poderíamos encarar aquele corpo sob outro ângulo, através dos discursos dos próprios sujeitos — aqueles que vivem seu próprio corpo.

Inicialmente as aulas eram planejadas utilizando atividades propostas em livros de educação especial, mas elas não se mostravam estimulantes, talvez por serem muito *infantis*. Isso nos levou a construir novas atividades adaptadas. Ao planejarmos as atividades fechávamos os olhos e tentávamos nos colocar no lugar dos alunos, mas é claro que não conseguíamos fazer uma real simulação, afinal de contas – diferentemente dos nossos alunos - conhecemos previamente a imagem do movimento, o que nos facilitava. Muitas vezes os nossos alunos não entendiam o objetivo das atividades e era necessário fazer adaptação e readaptações através do olhar e das suas próprias sugestões.

Com a prática entendemos que as explicações tinham que ser muito mais detalhadas verbalmente para que nossos alunos compreendessem o movimento. O que não era muito fácil, pois estamos acostumados a suprimir algumas informações, detalhamentos, que são dados pela cópia visual quando se trabalha com pessoas que enxergam. Foram inseridas muito mais demonstrações, estímulos e feedbacks auditivos e cinestésicos para se alcançar os objetivos propostos.

As nossas percepções sobre o entorno são baseadas em condições normais em relação ao sistema visual. O nosso conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos apresenta-se principalmente na forma de “imagens visuais”. O sistema visual tem uma enorme importância em relação às situações da vida cotidiana e por isso a perda da visão causa um grande impacto sobre a nossa forma de perceber o mundo (FRESTEIRO, 2002).

O ensino do passo básico da vaneira a pessoas sem deficiência visual, por exemplo, geralmente é ensinado fazendo-se a movimentação e verbalizando o movimento de uma forma resumida: “na vaneira são *dois e dois*”. E através da cópia visual os alunos imitam os passos, a direção e postura do movimento.

Quando se trata do ensino a deficientes visuais tínhamos que explicar que na vaneira serão dados dois passos laterais para a direita, e dois passos laterais para esquerda e muitas vezes dirigir o movimento de forma parcial, explicando que se dá um passo lateral com a perna direita e a perna esquerda vai ao encontro da direita e dá-se o mesmo detalhamento para o lado contrário. Ou seja, o tempo para o ensino de cada detalhe é muito maior do que no ensino a pessoas que enxergam. Alguns detalhes foram tão difíceis de serem explicados/entendidos verbalmente que a melhor forma que encontramos foi realizar o movimento e pedir para que os alunos tocassem nossos corpos. Através do toque era possível, além de identificar o movimento, perceber a postura, a gíngua e o relaxamento de cada uma das atividades ou dança, tão difíceis de explicar verbalmente. Após isso, fazíamos as correções com feedbacks cinestésicos e verbais.

A partir de algumas frustrações iniciais percebemos que tínhamos que incluir de maneira bem significativa o trabalho de expressão e percepção corporal, pois os alunos apresentavam muita dificuldade o que nos limitaria a ensinar atividades mais complexas. Ao ser questionada sobre o ensino da dança para os alunos, a monitora Vanessa afirma que

[...] para um deficiente visual não adianta tu dizer bota a mão para cima desliza, faz isso, faz aquilo. Tu tens que pegar a mão dele mostrar como se faz, tudo é uma experiência que é do teu corpo e do corpo dele, ele faz, mas não é aquele movimento que tu espera, não é o movimento que tu gostaria que compusesse a coreografia [...]. A gente fazia alguns exercícios que julgávamos que poderiam facilitar o entendimento do movimento que queríamos, por exemplo, movimento de quadril, pois o quadril é uma coisa muito travada no deficiente visual. Fazíamos exercícios para que eles comessem realmente a soltar o corpo, para que eles não tivessem medo de fazer o movimento e aí sim depois a gente ia experienciando. Tem movimentos que não dão certo, que tu não consegues chegar aquele movimento esperado.

Na primeira parte do projeto, onde o objetivo principal era possibilitar aos alunos o maior número de vivências motoras possíveis, as atividades eram conduzidas de forma mais livre, colocávamos uma música e pedíamos para que eles dançassem aquela música. A partir disso íamos estimulando movimentações com os braços, com as pernas, com o quadril, enfim com diferentes partes corporais. Esses movimentos não eram julgados, não tínhamos um estilo com padrões visuais pré-estabelecidos para alcançar. No decorrer desse processo os alunos começaram a nos questionar como se dançava determinados ritmos. A partir da curiosidade dos alunos passamos também a integrar estilos de dança específicos nos conteúdos. Buscávamos ensinar como eram os passos, ginga, postura da dança sem, entretanto nos preocupar com a performance dos mesmos. O objetivo principal era fazer com que eles se divertissem e vivenciassem diversos estilos. Quando ocorreu a troca da coordenadora do projeto passamos a trabalhar com coreografias, que eram apresentadas no salão de dança, salão de extensão, ou mostras da ESEF-UFRGS. Nesse momento passamos a dar mais atenção para questões estéticas, à homogeneidade e qualidade dos movimentos. Como uma vez disse Vanessa, ensinávamos o movimento, mas muitas vezes não obtínhamos como resultado o movimento esperado.

Segundo Vila Nova (2000), quando grupos de indivíduos de culturas diferentes entram em contato, acabam ocorrendo mudanças de um deles ou de ambos os grupos. E em alguns casos uma das culturas envolvidas pode nesse processo prevalecer sobre a outra em alguns aspectos da vida social. Esse processo de transformação de culturas em contato é chamado de aculturação. Ao utilizar um movimento que para nossos padrões visuais era o correto, tentávamos *moldar* aqueles corpos, mas não paramos para pensar que talvez só faça sentido moldar o corpo dos alunos aos nossos conceitos (olhares) que são visuais. Talvez possamos pensar essas atitudes como imposições de nossa cultura visual a dos alunos cegos, sem questionar a eles se realmente aqueles movimentos os faziam sentido.

Mônica menciona na entrevista o estranhamento que teve nos primeiros contatos com os alunos:

Eu aprendi muito no projeto, no início eu não sabia como trabalhar, aliás, eu não sabia exatamente nem como me dirigir, como falar com eles. Geralmente quando tu falas com alguém tu olha para a pessoa e ela olha pra ti, e eles não tinham isso. No início fiquei um pouco assustada e tímida. Numa turma de visão normal se tu quiseres direcionar os alunos de frente para a porta é muito fácil é só dizer: virem de frente para porta. E com eles como tu vai explicar isso? A gente muitas vezes se perdia e usava alguns vícios de linguagem como esses. Como disse, eu não sabia como agir. Para auxilia-los a se locomover, por exemplo, eu já havia lido que o deficiente visual é que segura no braço da gente, mas a pessoa que estende o braço ou

tu pega a mão da pessoa e coloca no teu braço? Mas os alunos eram muito receptivos e aos poucos fui aprendendo.

Magnani (2007) descreve que aos poucos vai se adentrando no universo do outro, e as coisas que no início tem a capacidade de maravilhar ou causar estranheza vão se tornando familiares.

Ao iniciar no projeto, nos deparamos com um grupo com valores, relações, práticas e comportamentos específicos, que causava grande estranhamento. Mas a convivência, o diálogo nos possibilitou a familiarização como essa forma de ver o mundo sem os olhos.

Lembro que constantemente os alunos relacionavam o estado emocional de uma pessoa com padrões estéticos da cultura visual. Quando vinha nos visitar uma pessoa simpática e carismática era comum ouvi-los dizer: que moça(o) bonito aquele que esteve aqui. Quando dávamos uma aula que exigia um esforço maior, cobrávamos para que fizessem os movimentos de maneira correta, eles muitas vezes mencionavam: “tu tá muito feia hoje professora!”. Refletirei sobre essa experiência me apropriando novamente das contribuições de Da Matta (1981), segundo esse autor a análise de uma situação sobre os olhares das ciências sociais é complexa. Dependendo do ambiente, do ator, das relações existentes num dado momento, um fato pode ter significados diferentes. Assim como um bolo pode ser comido por diferentes motivos, como exemplificado anteriormente, a noção de belo e feio, pode ter diferentes atribuições.

Julia relata em sua entrevista a dificuldade de planejar as aulas:

Não existe uma receita para ensinar, tu não consegues fazer um planejamento anual, tu faz um planejamento mensal no máximo. Tu tens que ir vivenciando com eles, muitas vezes a gente vem com uma proposta pronta, com a ideia que vai ser aplicado daquela forma, aquela técnica [...] ao propor o retorno vem de outra forma, e é o que faz crescer, esse princípio de troca mesmo.

Tínhamos muita dificuldade para realizar o planejamento das aulas, como não sabíamos ao certo qual seria a resposta dos alunos as atividades propostas, às vezes essas acabavam tomando um tempo maior ou menor que o planejado, ou mesmo tendo que ser substituídas por outras. Acabávamos fazendo planejamentos de curto prazo, com planos de aula flexíveis e com diferentes possibilidades de atividades para se chegar aos objetivos propostos.

Vanessa complementa o relato de Julia, quando declara:

[...] o processo deles é bem mais lento, a coreografia tudo tu tem que passar e tu tem que repassar novamente, experimentar, tocar no corpo dele, fazer para o outro lado os movimentos que tu quer, e é um processo muito lento na verdade [...].

Novamente olhando a situação a partir da perspectiva da diferença observamos que o tempo *ideal* de realizar determinada atividade é definido a partir de nossa cultura. Através de nossos referenciais visuais e de nossas experiências atribuímos um tempo, que para nós é o certo de realizar a determinada atividade.

4.3 AS APRESENTAÇÕES DO PROJETO

Na segunda etapa do projeto passamos a trabalhar com coreografias. Geralmente questionávamos os alunos que ritmos gostariam de aprender, montávamos a coreografia e depois junto com os alunos íamos adaptado ou trocando alguns movimentos conforme as sugestões dos próprios alunos. Como já mencionado, essas coreografia eram posteriormente apresentadas em diversos eventos da universidade. Quando tínhamos uma disponibilidade maior de tempo para trabalhar a coreografia, até a próxima apresentação trabalhávamos movimentos básicos do ritmo escolhido e depois utilizávamos esses movimentos para a montagem da coreografia. Como comenta Julia:

Trabalhávamos com coreografias, pois essas possibilitavam que os alunos adquirissem percepção corporal e espacial, além de trabalhar o respeito com os colegas. Quando possível à gente faz um trabalho que envolve movimentos básicos do ritmo escolhido, para que possam ser utilizados nas coreografias depois.

A partir desse novo foco de trabalho surgiram também novos questionamentos: o que as apresentações artísticas significavam para os alunos? Como eles avaliavam seus movimentos individuais, e seus movimentos em coreografias em grupo?

Sobre esses questionamentos Julia comenta:

Eles controlam muito uns aos outros nas coreografias, isso eu acho bem legal, bem bacana, em alguns momentos eles tem essa percepção de espaço, de onde eu estou e onde está meu colega [...] no momento que estão realizando uma movimentação frente/trás e o colega está executando uma movimentação lateral eles notam, alguma coisa os incomoda, seja a corrente de ar, a proximidade, a colisão, mas sim eles tem essa preocupação de como os colegas estão dançando.

Como podemos observar no discurso de Julia, os alunos tinham a preocupação de como os colegas estavam dançando e ao perceberem o erro procuravam corrigir os mesmos.

Vanessa comenta também sobre a preocupação que os alunos tinham com a qualidade dos seus movimentos: “[...] eles se perguntam, mas é assim? Me ensina como faz! Um ensina o outro quando eles já têm essa autonomia, então eles acham que estão fazendo mais ou menos parecido [...]”.

Quanto os pares nas coreografias, geralmente definíamos inicialmente quem dançaria com quem, colocávamos os alunos com maior percepção visual com aqueles de menor percepção para que todos conseguissem realizar as movimentações planejadas. As professoras procuravam dançar com os alunos que tinham maior dificuldade. Durante o ensino dos passos possibilitávamos a troca de pares, e nesse momento geralmente eles pediam para redefinir os pares como cita Vanessa:

Queriam dançar com quem guiasse melhor, com quem soubesse melhor a coreografia [...] Chegou um momento em que eles queriam estar com a pessoa que dançasse melhor que eles conseguissem se sentir dançando, então se tinham dois que tinham dificuldade eles já não queriam ficar juntos.

Podemos notar no discurso de Vanessa que os alunos escolhiam seus pares de acordo com a habilidade dos colegas. As professoras e os alguns colegas (pessoas que eles julgavam que dançavam bem) eram os pares mais solicitados.

No dia da apresentação nos reuníamos com os alunos na ESEF-UFRGS para que não ocorressem desencontros e para podermos organizar os figurinos, a maquiagem e os cabelos. Da ESEF nos dirigíamos até o local da apresentação. Como para qualquer dançarino, o dia da apresentação sempre reserva um nervosismo a mais. Com o objetivo de tentar minimizar a ansiedade dos alunos realizávamos algumas estratégias. Como comenta Julia:

geralmente a gente dava uma passada na coreografia antes, ou fazia algum exercício de relaxamento, alongamento para que eles não fiquem tão nervosos na hora de subir no palco, por que é um momento que eles são os artistas e isso para eles é muito importante, todo frio na barriga, todo nervosismo acontece.

A resposta do público nas apresentações sempre foi satisfatória. Como nos apresentávamos em eventos da universidade, tínhamos como público a comunidade acadêmica, além dos amigos e familiares dos alunos. Em sua entrevista Vanessa relata como era o dia das apresentações e o retorno do público:

As apresentações eram sempre muito legais, por mais que existissem erros, que eles julgam erros, ou algum problema de além travar ficar muito nervoso e essas coisas que já aconteceram. Era muito legal assim, a gente sempre teve uma boa receptividade do público. A gente também tinha a preocupação de não explorar: estamos levando cegos para dançar. [...] A gente sempre

teve a preocupação de fazer dentro dos limites deles, dos nossos limites, do limite do público entender, a gente sempre trabalhou com isso, que fosse uma coisa prazerosa para eles. O público sempre elogiou bastante e aplaudiu, interagiu assim, sempre parabenizou muito a eles e eles se sentiam envaidecidos com isso, para autoestima é muito importante assim para eles, pra gente também lógico, mas principalmente para eles que são os artistas no momento.

Como relatou Vanessa, as apresentações faziam os alunos se sentirem envaidecidos, com a autoestima renovada. Lembro-me que quando descíamos do palco eles comentavam de forma irradiante: “Viu o tempão que o público bateu palma para gente!”. Quando contávamos que o público havia os aplaudido de pé notávamos lágrimas de felicidade escorrendo em seus rostos. Ainda emocionados nos questionavam: “Eu fiz direitinho profi?” “Foi muito bom né?”.

Para dançarinos sem deficiência visual talvez o retorno do público durante a apresentação (atenção que dão a mesma, expressões faciais) vaiam revelando a satisfação do público. O deficiente visual só tem esse retorno no término na apresentação é pelo tempo de palmas e pela intensidade dessas que notam a satisfação do público.

Sempre nos preocupamos em não explorar a imagem dos alunos, não ressaltar na chamada, por exemplo, que “agora vai se apresentar um grupo de deficientes visuais”. Nós nos preocupávamos em tomar esses cuidados para que o público não os visse com a bagagem estereotipada que trazem do deficiente. Obvio que pelo fato de posicionarmos os alunos no palco e pelo uso dos óculos escuros, o público notava que eram deficientes visuais. Queríamos, entretanto, que o público os observasse a partir da ótica da diferença, que observassem uma composição coreografia feita para dançarinos que não utilizam o recurso visual, que observassem a expressão dos movimentos desenvolvidos pelos dançarinos a partir de outros referenciais que não o visual. E que se questionassem como era aquela cultura, como eram ensinados, como montavam as coreografias, quais eram os referenciais.

Segundo Rodrigues (1986) o corpo reflete crenças, sentidos, signos de nossa vida social. Os significados e atribuições dados ao corpo sobrepõem o seu fundamento natural e material. Tatuagens, perfurações no rosto, obesidade, aparência atlética, pintura das unhas e dos cabelos são explicados por razões particulares, rituais ou estéticas refletindo significados dentro de cada cultura. Do mesmo modo a visibilidade da deficiência, ou seja, quando os sinais conotativos da diferença na ‘anormalidade’ são visíveis, por exemplo, um olho opaco de um cego, também trazem significados culturais.

Soares (2010) relata em seu estudo de caso que Lua, deficiente visual voluntária de sua pesquisa, ao ir a uma festa na adolescência ficou muito abalada quando um rapaz

mencionou que dava para perceber que ela era cega. Os alunos do projeto diziam que utilizavam óculos escuros por que seus olhos eram muito feios. A visibilidade da deficiência trás consigo uma série de significados e atribuições culturais, geralmente relacionando essa marca a algo estranho ou feio.

4.4 CORPO, SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA

Várias atividades (de expressão corporal, dança) exigiam que os alunos se tocassem, e muitos se mostravam tensos. O problema se tornava ainda maior quando, por falta do auxílio da visão, a mão que deveria ter tocado a cintura do(a) colega, tocava partes íntimas ou o quadril.

Esse relato mostra que, ao trabalharmos de forma mais significativa com o corpo e o toque, nos deparamos com outra dificuldade: como dar o corpo a ser tocado de forma que meu aluno entenda o devido respeito com que deve fazer isso? Como abordar esse assunto tão delicado e cheio de tabus? Como proporcionar que haja um ambiente de respeito onde os alunos possam tocar e ser tocados?

Segundo Hoffmann e Chagas (1996) muito têm se falado sobre sexualidade nos últimos anos, entretanto esse continua sendo um assunto conservador e frágil, contudo o contexto de sexualidade deixou de ser considerada algo estritamente biológico, e passou a ser entendido em aspectos mais amplos, num contexto sócio-cultural.

O projeto era aberto, podendo receber novos alunos a qualquer momento. Antes do ingresso os interessados respondiam questões sobre os dados pessoais, contatos, experiências, doenças e onde também se buscava entender o diagnóstico e o tipo de deficiência do aluno: quando se tratava de deficiente visual, procurava-se, por exemplo, saber se a cegueira era congênita ou adquirida, qual a causa, quais os cuidados necessários, etc. Entretanto, nem sempre esses sabiam dizer ao certo, qual a sua deficiência. Por serem adultos, não tínhamos contatos com os pais dos mesmos, para que pudessem nos descrever a deficiência do aluno. Assim, foi no trabalho diário que percebemos que alguns apresentavam deficiências múltiplas, eram deficientes visuais e mentais, por exemplo.

Alguns alunos pareciam não saber lidar com a sexualidade, não terem limites claros do quando se podia tocar e como esse toque poderia ser feito. Tais fatos eram mais acentuados nesses alunos com múltiplas deficiências. Ao observá-los, às vezes parecia-me que alguns nunca haviam sido orientados sobre questões que envolvem sexualidade, que ninguém tinha dado a eles os limites sócio-culturais que vivenciamos. Hoffmann e Chagas (1996) comentam

que é na família que se estruturam a bagagem sobre sexualidade, e que ao se depararem com as diferenças trazidas pela deficiência, paralisam as informações sobre o assunto. Acabam educando pelo silêncio, forma que educa relegando a sexualidade a um âmbito confuso, cheio de culpas e vergonhas.

Em depoimento concedido em entrevista, Julia comenta sobre questões relacionadas ao toque nas aulas:

A gente tem que ter alguns cuidados no toque óbvio, para que esse tocar não seja entendido como um acariciar [...] Às vezes ocorre de interpretarem como um carinho, mas aí a gente procura deixar claro: não isso aqui é um trabalho profissional. Buscamos formar um ambiente que não proporcione uma dubiedade no entendimento desse toque, dessa comunicação, focar o trabalho realmente no resultado de percepção de si, de percepção do espaço [...] às vezes delicadamente a gente acaba dizendo, vamos nos afastar, a dança não está pedindo isso, vamos incorporar o que a coreografia pede, às vezes a necessidade também de ser mais estridente: não é assim, vamos fazer direito, é diferente.

Mônica também relata situações em que fica em dúvida sobre a forma como o aluno está interpretando o toque. Questionada sobre sua reação nessa situação, ela descreve uma reação diferente da de Julia:

Tinha um aluno que se aproximava de mais quando ia dançar com a gente. E não temos formação para lidar com isso, ninguém aborda como sair de uma situação dessas [...] quando ocorria isso eu acabava indo atender outro aluno, fugia da situação embaraçosa.

Durante a graduação não foram abordados assuntos como sexualidade, paixões de alunos por professores, e muitas vezes não sabemos como reagir a essas situações. Acabamos adotando no projeto as iniciativas descritas por Julia, tentando sempre dialogar e mostrar ao aluno que ao dar o corpo a ser tocado, esse toque deve ser feito com respeito. E conversando com os mesmos quando achávamos que as atitudes não eram propícias para aquele ambiente.

4.5 A HETEROGENEIDADE DOS ALUNOS E OS DIFERENTES SIGNIFICADOS DO PROJETO “VIVER FAZ A DIFERENÇA” PARA SEUS PRATICANTES

Ao ensinar determinadas tarefas notávamos que os alunos apresentavam diferentes tempos, ritmos e formas de aprender. Devido a essas diferenças de aprendizado tínhamos que realizar adaptações e readaptações diferentes a cada aluno. Notamos então que não tínhamos necessariamente o grupo homogêneo que imaginávamos (adultos, deficientes visuais). Tínhamos um grupo heterogêneo com experiências anteriores, histórias e graus de deficiência visual diferentes.

Os alunos com percepção luminosa, por exemplo, conseguiam identificar melhor as partes da sala e a direção que seu corpo estava. Isso por que tinham referenciais pela percepção luminosa. Iniciávamos as aulas com todos direcionados de frente para os professores, de onde também vinha o som musical, à esquerda tinham os referenciais luminosos das janelas mais amplas a direita pequenas janelas no alto davam o referencial. Dessa forma era possível que esses alunos fizessem uma movimentação mais ampla nas coreografias conseguindo direcionar-se novamente de frente ao professor que simbolizava o público de uma apresentação. Alunos com uma percepção visual maior eram colocados de pares com aqueles de menor percepção para que todos conseguissem realizar as movimentações planejadas.

O professor deve conhecer seus alunos para organizar suas aulas e atender o grupo de acordo com a necessidade e individualidade de cada um. Olhar o aluno como único nos possibilita percebê-lo como sujeito capaz de aprender. Mas para isso será necessária à utilização de diversos recursos para contemplar os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem (KLEY, 2009). Julia comenta sobre as diferentes respostas dos alunos nas aulas:

Os nossos alunos são muito receptivos e eles tem o corpo muito disponível, pois vários participarem de outras praticas que trabalham com o corpo também [...] a gente respeita a individualidade de cada um. A experiência deles também influencia bastante, porque os mais ativos acabam participando mais e havendo mais essa troca.

Alguns alunos participavam de outros projetos que também trabalham o corpo. Geralmente esses alunos eram os mais participativos em aula, possibilitando uma maior troca de experiências na relação com os professores. Quando questionada se havia uma preocupação com a homogeneidade dos movimentos nas coreografias Vanessa comenta que,

Em um primeiro momento a gente pensa que isso é importante, eu que venho de uma escola de bale clássico, isso é primordial a homogeneidade, a qualidade de movimento, mas com o deficiente visual a gente até procurava no começo fazer isso para que fosse o mais homogêneo o possível, mas ao mesmo tempo no decorrer do processo isso se torna menor para gente. Até porque eu acho que para eles há uma homogeneidade, pra eles, eles estão dançando iguais, eles se perguntam, mas é assim? Me ensina como faz! Um ensina o outro quando eles já têm essa autonomia, então eles acham que estão fazendo mais ou menos parecido, se corrigem , é uma coisa muito interessante de ver. [...] com o passar do processo isso se torna menor pra gente, porque o que importa é que eles vão ganhando uma qualidade de movimento, eles vão conseguindo se deslocar e isso acaba sendo mais importante, que eles se sintam bem com aquele movimento que eles estão fazendo, com aquela dança que eles estão dançando, isso se torna maior.

No discurso de Vanessa observamos as diferenças de significados atribuídos a uma mesma atividade entre pessoas de cultura visual e os deficientes visuais. Se para os alunos os movimentos estão corretos, no discurso da monitora observamos discórdia quando ela afirmar: “[...] eles acham que estão fazendo mais ou menos parecido [...]”.

Com o desenvolver do projeto percebemos que cada aluno atribuía um significado para aquela prática, frequentavam o projeto por diferentes motivos, e a maioria não buscava ali a perfeição dos movimentos. Com o tempo aprendemos que cada um tinha um ritmo, uma forma de aprender e também de se expressar corporalmente.

Ao pensar no esporte a partir da diversidade dos atores e grupos sociais Stigger (2007) falar sobre a heterogeneidade no esporte. Segundo esse autor ao olhar o esporte através dessas perspectivas identificasse que essa prática pode ser apropriada de diversas formas, por diferentes pessoas e grupos sociais, em diversas realidades específicas, onde com características distintas, se inserem em estilos de vida peculiares.

No decorrer do projeto observamos que os alunos não frequentavam o projeto somente pelo aprendizado das vivências motoras e danças, fato confirmado em um estudo realizado para disciplina de Educação Física Cultura e Sociedade, onde os questioneei sobre o que os traziam ao projeto. A maioria dos alunos respondeu que o principal motivo que os trazia ao projeto era o vínculo de amizade que tinham no mesmo. Além dessa perspectiva afetiva, os alunos também relataram o ganho motor e social que o projeto possibilitava como fatores que estimulavam a frequentar o mesmo. O que não quer dizer que os fatores afetivos, sociais e motores aconteciam de forma dissociada e estanque. Pelo contrário, estão sempre presentes, simultaneamente, em todos os diferentes momentos da vida de qualquer indivíduo, seja deficiente ou não.

A necessidade do contato social podia ser observada nas aulas. Os alunos tinham muita necessidade de conversar fosse com os professores ou com os outros colegas. Isso nos levou a disponibilizarmos momentos iniciais das aulas para conversarmos, e não aceitar desculpas para conversas paralelas durante a aula. Nos dois primeiros anos do projeto também eram realizados comemorações de aniversário e festas de encerramento.

Nesse contexto pudemos perceber como as atividades físicas sistemáticas oferecidas eram um importante elo entre os deficientes e a sociedade, tendo em vista o grande número de pessoas que possuem algum tipo de deficiência e está por algum motivo abandonada em seu próprio lar, em sua rede de convivência e que não possui nenhum tipo de interação com outros membros de nossa sociedade. Através do esporte, da dança, do movimento que o projeto

oferecia, pudemos fazer com que o deficiente passasse a interagir com outras pessoas, com ou sem deficiência.

Ao ser questionada por que motivos acreditava que os alunos procuravam o projeto Vanessa relata questões de sociabilidade e do bem estar físico:

Primeiro eles tem a necessidade da sociabilidade, aqui dentro eles se sentem seres participantes da sociedade, apesar deles terem uma critica de o quanto a sociedade discrimina e finge não vê-los, [...] e a questão de querer fazer uma atividade física eles sabem que eles precisam; que é importante para eles terem uma atividade que envolva o corpo o movimento corporal para que eles conseguirem se deslocar melhor, para eles conseguirem ter um melhor equilíbrio. Isso eles falam sempre, a questão do deslocamento e do equilíbrio eles sempre se referem da importância de adquirir isso.

Vanessa ressalta a importância que os alunos dão a perspectiva motora no projeto, os alunos denotam com clareza que a atividade física é um componente fundamental para a melhoria de algumas “necessidades motoras” básicas, como a locomoção, o equilíbrio e agilidade. Os alunos costumavam mencionar em aula que o ganho de habilidades motoras que alcançavam no projeto era um fator fundamental para que eles conseguissem liberdade para se movimentar com segurança e independência.

Julia complementa o relato de Vanessa ao mencionar outros exemplos do ganho motor e sociais:

Eles sempre comentam que adquirirem mais mobilidade (pois eles têm uma dificuldade de locomoção por não verem, e são muito tensos), a dança facilita essa mobilidade, essa tensão para realizar suas atividades diárias. Eles dizem que dá para ver nas ruas quando um é um cego que dança e um cego que não dança ao caminhar. A autoconfiança deles também aumenta muito.

Em entrevista ao jornal Diário Gaúcho, alunos do projeto relatam: “meu sonho era dançar, e eu estou realizando-o. Essa oportunidade é muito importante para nós”; “através da dança a gente deixa de ser deficiente e passa a ser eficiente” (SCHULER, 2007, p 3).

Essas afirmações mostram que o aprendizado da dança também era um fator relevante para alguns alunos. Além disso, considero de grande valia a revelação mencionada pelo segundo entrevistado ao jornal Diário Gaúcho. Em seu discurso podemos observar que o aluno viu na atividade física uma possibilidade de mostrar suas habilidades e de mostrar a sociedade quem é realmente, possibilitando a mudança de olhares estereotipados do “coitadinho”, passando a vê-lo como eficiente.

Lembro que ainda na primeira etapa do projeto uma aluna me questionou: “Profi minha filha disse que eu venho para a aula para dançar maxixe, o que é isso maxixe?”

Expliquei a ela que as músicas das bandas Tchê Music (músicas com uma batida mais acelerada do às músicas gaúchas tradicionais e com letras mais jovens e urbanas, em alta na época) estavam sendo dançadas com os corpos bem colados, com acentuados movimentos de quadril e pés mais planos no chão, chamada de maxixe. Depois de explica-la mostrei a ela como era a dança.

Esse fato chama-me a atenção pela possibilidade de integração com a sociedade que o projeto possibilitava. Através do projeto ela pode, além de entender o que era e como era aquela dança (tão comentada na mídia da época), ter possibilidades de atribuir a sua opinião sobre o assunto, de argumentar as brincadeiras feitas pela filha uma vez que pode compreender como era o movimento.

Os alunos diziam nas aulas que através da atividade física tinham maiores possibilidades de integração com a sociedade de um modo geral. O projeto aumentava suas possibilidades de relacionamentos seja com pessoas deficientes ou não.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de trazer inicialmente os conceitos e classificações da deficiência visual segundo paradigmas da área da saúde, procurei durante o trabalho ver o deficiente visual a partir do olhar das ciências sociais. Se na área das ciências da saúde, por exemplo, esta condição (não enxergar) é predominantemente encarada como uma falta, nas ciências humanas e sociais, a tendência é encará-la sob o ângulo de uma marca distinta, geradora de formas de comunicação, relações, valores, práticas e comportamentos específicos. Procurei assumi-los a partir da perspectiva das diferenças - diferenças essas que se estabelecem até mesmo no universo dos deficientes visuais, que não é homogêneo.

Utilizamos a visão como principal via de recepção das imagens para possibilitar a nossa compreensão de mundo, e geralmente não paramos para analisar que existem outras possibilidades de interação com o meio, sendo a visual apenas umas das possibilidades.

Não tive nesse trabalho a pretensão de colocar-me no lugar do deficiente visual para entender seu universo. Até por que, como dito anteriormente, mesmo que fechássemos os olhos e tentássemos fazer algum movimento como se fôssemos deficientes visuais, ainda assim – tendo em vista as nossas experiências visuais anteriores - a percepção seria diferente. Busquei observar como espectadora atenta, deixando-me inundar pelas reflexões e pelos sentidos dos olhares que vêm diferentemente daqueles que enxergam com os olhos.

No início do projeto as diferenças culturais causaram grande estranhamento. Conforme referem muitos antropólogos, nesses momentos surge a vontade de transformar o estranho em familiar, entretanto para que se consiga decifrar os hábitos e costumes da própria sociedade é necessário fazer o caminho inverso: começar a transformar o familiar em estranho. Esse estranhamento se mostrou importante e uma das condições clássicas de realização da pesquisa que desenvolvi. Foi ele que permitiu que aos poucos eu fosse adentrando no universo do outro, quando as coisas que no início tinham a capacidade de me maravilhar ou causar estranheza, foram se tornando familiares.

Assim, a narrativa pessoal me possibilitou interrogar perigosamente os pressupostos que pautaram escolhas feitas no passado e, além disso, abriu portas para vislumbrar complexas possibilidades de exercícios críticos e reflexivos no tempo presente, que pressupõe novas possibilidades de futuro.

Ao repensar minha experiência no projeto e observar o deficiente visual a partir da perspectiva da diferença, tive uma visão mais global de como se dá o ensino de vivências motoras e da dança para esse público, através dos sentidos remanescentes. Os

comportamentos, por mais estranhos que às vezes parecessem, revelavam significados, e para decifrá-los foi necessário identificá-los como parte do sistema no qual estavam inseridos.

Pude observar que esse ensino não ocorre de forma homogênea, pois além de fatores biológicos (o tipo de comprometimento do órgão da visão, e conseqüentemente funções visuais desse, do uso da visão remanescente, da idade que a visão foi perdida), as experiências práticas e sociais vivenciadas, enfim, a história a cultura de cada aluno, possibilitam diferentes padrões de interação do/com o deficiente visual.

Nesse aspecto, o processo pedagógico de ensino no projeto era baseado em constantes trocas, a partir das considerações feitas pelos alunos íamos construindo os movimentos. Eu jamais poderia realmente compreender aquele universo diferenciado, se não fosse pela vivência próxima que tive com ele. Isso porque ele é um universo vivido pelo outro, que necessita ser encarado sob outro ângulo, através dos discursos dos próprios sujeitos — aqueles que vivem seu próprio corpo. O ensino era baseado em explicações cinestésicas e verbais de forma mais significativa do que em aulas para pessoas sem deficiência visual. Além disso, as explicações verbais acabavam sendo mais detalhadas, visto que muitos detalhes são supridos pela cópia visual quando trabalhamos com pessoas que enxergam.

Quanto aos questionamentos que envolviam as coreografias, pude notar que existe uma preocupação dos alunos sobre a qualidade dos seus movimentos e da relação dos movimentos executados pelos outros integrantes dentro da coreografia.

Obviamente não podemos generalizar essa experiência para todas as aulas voltadas para deficientes visuais. Mas, sendo uma análise em profundidade de um específico universo cultural, o estudo pode fornecer subsídios para submeter à prova conceitos anteriormente desenvolvidos, possibilitando um melhor entendimento da temática analisada a partir da perspectiva social.

Quem sabe esse trabalho também estimule futuros estudos antropológicos a observarem como é a realidade de aulas oferecidas a deficientes visuais em outros locais. Através dele, acredito que abro possibilidades para que o leitor também veja o deficiente visual através da diferença, transgredindo os olhares estereotipados de coitadinho e super-herói.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p.66-81, 1991.
- ALMEIDA, J.; PORTO, E. A pessoa deficiente visual: revelações sobre a atividade motora. **Revista Benjamin Constant (Rio de Janeiro)**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 12, p. 17-21, 1999.
- ASSOCIAÇÃO BAIANA DE CEGOS. Disponível em: <http://www.associacaobaianadecegos.org.br/legislacao/>>. Acesso em 02 jun. 2011.
- BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p.525-535, 2003.
- CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 9, n. 19, p.283-302, jul. 2003.
- CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira; OLIVEIRA, Adriana da Silva. Dança além da visão: possibilidades do corpo cego. **Pensar A Prática**, Goiás, v. 11, n. 3, 2008.
- CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Introdução à educação física e ao esporte para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: UFPR, 2002. 122 p.
- CRESPO, Ana Maria Morales. **Pessoas com deficiências e a construção da cidadania**. Disponível em: <[http:// http://www.entreamigos.com.br/node/280](http://www.entreamigos.com.br/node/280)>. Acesso em: 03 maio. 2011.
- CRÓS, Chimênia Xavier; MATARUNA, Leonardo; OLIVEIRA FILHO, Ciro Winckler de. Classificações da deficiência visual: compreendendo conceitos esportivos, educacionais, médicos e legais. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd93/defic.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2009
- DA MATTA, Roberto da. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Petrópolis: Vozes Ltda, 1981.
- DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p.371-378, 2002.
- FIGUEIREDO, Valéria M. C. de; TAVARES, Maria da Consolação G. C. F.; VENÂNCIO, Silvana. **Olhar para o corpo que dança: um sentido para a pessoa portadora de deficiência visual**. Porto Alegre: Movimento, 1999.
- FRESTEIRO, H. R. **La iluminación de los Espacios como Parámetro de Accesibilidad para Personas con Baja Visión**. 2001. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid. Madrid, 2002.
- GAILO, Roberta; PORTO, Eline. Educação física e pedagogia do movimento: Possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. In: MARCO, Ademir de. **Educação Física: Cultura e Sociedade**. 2º Campinas: Papyrus, 2006. p. 9 - 24.

GOMES, Ana Rita Costa. **A narrativa pessoal enquanto instrumento de investigação e de autoconhecimento**. Porto: FCDEFUP, 2004.

HOFFMANN, Sônia Berenice; CHAGAS, Eva Regina Carrazzoni. **Corpo, sexualidade e deficiência**. Porto Alegre: Movimento, 1996.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>. Acesso em: 03 Jun. 2011.

KLEY, Marília. **A arte de olhar para o exercício de incluir**. Porto Alegre: Movimento, 2009.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Vai ter música?: para uma antropologia das festas juninas na cidade de São Paulo. **Ponto Urbe**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-26, 2007.

MUNSTER, M. A. VAN; ALMEIDA, J. J. G. Atividade física e deficiência visual. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. São Paulo: Manole, 2005.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa: A pesquisa qualitativa na educação Física; Alternativas metodológicas. In: MOLINA, Vicente Neto; TRIVINOS, Augusto N. S. (orgs). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 61 -94.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Disponível em: <http://www.who.int/blindness/en/index.html>. Acesso em: 02 jul. 2011

RECHINEL, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p.293-310, 2008.

RODRIGUES, Jose Carlos. **Tabu do corpo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

SCHMIDT, Benito Bisso. Grafia da vida: reflexões sobre a narrativa biográfica. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 8, n. 10, p.131-142, 2004. Jul/dez.

SCHULER, Roberta. Alunos dão baile na deficiência. **Diário Gaúcho**, Porto Alegre, 29 nov. 2007.

SOARES, Luciane Silveira. **A construção da imagem corporal da mulher deficiente visual**. Porto Alegre, 2010. 64 p.

STIGGER, Marco Paulo. Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressupostos teóricos-metodológicos e pesquisa de campo. In.: **O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos**. STIGGER, Marco Paulo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel (Orgs.). Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 31-50.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução à Sociologia**. 5ª ed. revista e aumentada. São Paulo Atlas, 2000.

WINNICK, Joseph P.. **Educação física e esportes adaptados**. Barueri, SP: Manole, 2004.

APÊNDICE A- Roteiro de entrevistas

1. Como ficou sabendo do projeto?
2. Quanto tempo trabalhou no projeto?
3. Como foi tua experiência como monitora no viver?
4. Como você ensinava os alunos?
 - 4.1 Como os alunos sabiam que seus movimentos estão corretos?
 - 4.2 Em uma coreografia em grupo como sabiam que estavam dançando iguais?
5. Como eram as relações entre os alunos em aula?
6. Porque você acha que os alunos procuram essas aulas?
7. Como eram as apresentações do projeto?
8. Você acha que o projeto trás algum impacto para ESEF?
9. Qual o impacto desse trabalho na tua formação?

APÊNDICE B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1 Natureza da pesquisa: Você está sendo convidado participar da pesquisa intitulada: O projeto de extensão da ESEF-UFRGS “Viver Faz a Diferença”: um relato de experiência, vinculada ao curso de bacharelado em Educação Física da UFRGS, que tem por finalidade descrever sobre o olhar das ciências sociais a experiência como monitora do projeto de extensão da ESEF-UFRGS o “Viver Faz a Diferença”.

2 Participantes: O principal responsável pela pesquisa é o Professor Dr. Marco Paulo Stigger. As entrevistas serão conduzidas pela graduanda em Educação Física Elisangela dos Reis.

3 Sobre as entrevistas: Trabalharei com entrevistas individuais semi-estruturadas para colher informações sobre o projeto de extensão “Viver Faz a Diferença”. As entrevistas serão pré-agendadas de acordo com a disponibilidade das entrevistadas e ocorreram em um único dia. As entrevistas serão gravadas, depois transcritas e posteriormente reanalisadas para que o entrevistado as confira.

4 Riscos: Sua participação nessa pesquisa não trará complicações legais, nem riscos à sua saúde ou à sua dignidade.

5 Confidencialidade: Os dados obtidos serão utilizados pela estudante de Educação Física da Escola de Educação Física da UFRGS para elaboração/publicação da Monografia de conclusão de curso. O material resultante do trabalho ficará depositado na Escola de Educação Física da UFRGS. Todas as informações coletadas nessa pesquisa são estritamente confidenciais. Em todas as etapas da pesquisa será preservada sua identidade, bem como a identidade de todas as pessoas referidas.

6 Benefícios: Ao participar dessa pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa traga informações relevantes.

7 Despesas: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar dessa pesquisa, bem como nada será pago pela sua participação.

Após estes esclarecimentos, venho solicitar o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Portanto preencha, por favor, os itens que seguem abaixo:

Eu _____ acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li, descrevendo o estudo “O projeto de extensão da ESEF-UFRGS “Viver Faz a Diferença”: um relato de experiência”. Concordo voluntariamente em

participar desse estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização do mesmo.

Assinatura do sujeito

Local

___/___/___

Data

Declaro que tive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito neste estudo.

Assinatura do reponsável legal pela pesquisa

Local

___/___/___

Data