

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RENATA IMACULADA DE OLIVEIRA

**CONTA-ME COMO FOI: PERCURSOS ESCOLARES DE
JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO
GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO, MEDIADOS POR
PROCESSOS DE COMPENSAÇÃO SOCIAL.**

**VITÓRIA
2014**

RENATA IMACULADA DE OLIVEIRA

**CONTA-ME COMO FOI: PERCURSOS ESCOLARES DE
JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO
GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO, MEDIADOS POR
PROCESSOS DE COMPENSAÇÃO SOCIAL.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor.

Vitória

2014

RENATA IMACULADA DE OLIVEIRA

**CONTA-ME COMO FOI: PERCURSOS ESCOLARES DE
JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO
GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO, MEDIADOS POR
PROCESSOS DE COMPENSAÇÃO SOCIAL.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em ___ de _____ de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará

*Ao homem que mais amo na vida: meu pai, Alarico Augusto,
por tudo o que me ensinou e pelo que sou.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

Aos meus pais, pela confiança em mim e pelo apoio que sempre me deram.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sônia Lopes Victor, por seu coração imenso, pelo aprendizado, pela paciência e pela confiança que em mim depositou.

Ao meu amor, Wendel Marcos, por ser sempre o meu companheiro na vida e na pesquisa.

À amiga Marileide França, pela leitura atenta e pelo incentivo.

Às colegas de trabalho do IFES, por apoiarem minha decisão.

A José Geraldo Orlandi e Santiago Daniel Hernandez pela generosidade e olhar cuidadoso nas traduções do resumo.

Aos jovens e adultos que participaram da pesquisa, por confiarem em meu trabalho e por me contarem suas histórias. Sem eles esta tese não seria a mesma.

À Prof.^a Dr.^a Regina Helena Simões, pela imensa contribuição em minha qualificação I.

Às professoras Ivone Martins de Oliveira, Denise Meyrelles de Jesus, Sonia Shima Mari Barroco e Ivanilde Apoluceno de Oliveira, pela acolhida, pelas trocas e contribuições em minha qualificação II e por aceitarem participar da banca de defesa desta tese.

Ao Grupo de Pesquisa GRUPICIS: Marileide, Wagner, Sumika, Rose Mary, Ângela Caulyt, Vivia, Amanda, Suelen, Marta, Keila, Larissy, Rayane, Samira, Ângela Paranha, Lais e Patrícia, pelos momentos de reflexão, criação e compartilhamento coletivo de nossas dúvidas e incertezas.

Aos funcionários do PPGE, em especial a Analice e Inês, pela atenção e disponibilidade.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para mais esta conquista em minha vida.

RESUMO

Este estudo investiga o percurso escolar de jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento (TGD) a fim de evidenciar aspectos que possam ter contribuído para o surgimento de processos de compensação sociopsicológica que promovem aprendizagem e desenvolvimento em sua vida acadêmica e profissional. Baseia-se na tese de que o trabalho em prol de um estágio diferenciado de consciência, necessário à formação humana num patamar mais elevado, de alunos com deficiência e TGD, pode ser alcançado pela recuperação de suas histórias de vida e suas narrativas a respeito das experiências de escolarização e das mediações vivenciadas junto a profissionais, familiares e alunos, levando à processos de compensação sócio-psicológicas. Adota a abordagem histórico-cultural como aporte teórico, prioritariamente os estudos de Vigotski, que ajudam a compreender a constituição da subjetividade dos jovens com deficiência e TGD e a prospecção de suas vidas como profissionais tendo como foco os processos de compensação social a partir da investigação de seus percursos escolares. Simultaneamente, enfoca os estudos de Walter Benjamin sobre a filosofia da história para compreender a escrita do passado, a memória, o tempo histórico, a narrativa, entre outros aspectos. Define como sujeitos de estudo três jovens, alunos da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo, matriculados em diferentes *campi*: uma aluna com diagnóstico de TGD associado à psicose, um aluno surdo e um aluno com autismo, cada um, em sua especificidade, narrando sua história de vida desde a infância até o momento presente, com enfoque em situações vividas no percurso escolar, relações com a família, imagens de si e da deficiência e expectativas para o futuro profissional. Considera como categorias de análise as lembranças da infância, os aspectos do percurso escolar que predominam nos discursos dos sujeitos, a inclusão na educação profissional, as marcas de si nas relações com o Outro e pistas para pensar a inclusão escolar, com base nas histórias contadas que evidenciam processos de compensação sociopsicológicos. Com base nas histórias de vida dos sujeitos pesquisados, conclui que, mesmo diante dos dilemas e das dificuldades vivenciadas por eles em sua trajetória escolar, a aprendizagem da pessoa com deficiência e TGD é possível porque eles conseguem ingressar e permanecer na escola regular. Conclui também que as condições socioeconômicas e o apoio da família se constituem em um fator que muito contribui para que esses sujeitos, cada um ao seu modo, possam ter acesso à escola e nela permanecer, bem como atingir processos de compensação sociopsíquicas.

Palavras-chave: Histórias de vida. Percurso escolar. Jovens e adultos com deficiência. Abordagem histórico-cultural.

ABSTRACT

This study investigates the school career of young people with disabilities and pervasive developmental disorder (PDD), aiming to highlight aspects that may have contributed to the appearance of processes of social-psychological compensation which promote learning and development in their academic and professional lives. It bases on the thesis that the entrance of people, in this condition, in technical courses, high school and higher education, in the field of professional and technological education, is possible thanks to mediations and interactions that positively contribute to their previous school careers, considering the history of exclusion that they passed and still pass. The study adopts the cultural-historical approach as theoretical contribution, mainly Vygotsky's studies, which help to understand the subjectivity constitution of young people with disabilities and PDD and the prospection of their lives as professionals, focusing on the processes of social compensation, starting from the investigation of their school careers. Simultaneously, it focuses on Walter Benjamin's studies about history philosophy to understand the writing of the past, the memory, the historical time, the narrative, among other aspects. Three youths are defined as individuals of the study, students of professional and technological education of the Federal Institute for Professional and Technical Education of Espírito Santo (Ifes), enrolled at different campuses: a girl: student diagnosed with PDD associated with psychosis, and two lads: a deaf student and a student with autism, each one, in their specificity, narrating their life story from childhood to the present, focusing on situations experienced in school career, relationships with family, images of themselves and of their disabilities and expectations for the professional future. This study considers, as categories of analysis, the memories of childhood, the aspects of school career that prevail in the speeches of the individuals, the inclusion in the professional education, the marks of themselves in relations with the Other and the clues to think about school inclusion based on told stories which evidence the processes of social-psychological compensation. Based on the life stories of the researched individuals, it is concluded that even facing the dilemmas and difficulties experienced by them in their school career, the learning of the person with disabilities and PDD is possible, because they can enter and stay in a regular school. It is also concluded that socioeconomic conditions and family support establish a factor that greatly contributes to these individuals, each one in their own way, may have access to school and remain there, as well as reaching processes of social-psychological compensation.

Keywords: Life Stories. School career. Youths and adults with disabilities. Cultural-historical approach.

RESUMEN

Este estudio investiga la escolarización de jóvenes con deficiencia y trastorno generalizado del desarrollo (TGD), con el objetivo de mostrar aspectos que puedan haber contribuido para el surgimiento de procesos de compensación socio psicológico que promueven aprendizaje y desarrollo en su vida académica y profesional. Se fundamenta en la tesis de que el ingreso de sujetos en esa condición en cursos técnicos y de enseñanza secundaria y superior, en el área de educación profesional y tecnológica, es posible gracias a mediaciones e interacciones que contribuyen positivamente para sus trayectorias escolares anteriores, considerando el histórico de exclusión por que pasaron y aún pasan. Adopta el abordaje histórico-cultural como aporte teórico, prioritariamente los estudios de Vigotski, que ayudan a comprender la constitución de la subjetividad de los jóvenes con deficiencia y TGD y la proyección de sus vidas como profesionales teniendo como foco los procesos de compensación social a partir de la investigación de su trayectoria escolar. Simultáneamente, enfoca los estudios de Walter Benjamin sobre la filosofía de la historia para comprender la escritura del pasado, la memoria, el tiempo histórico, la narrativa, entre otros aspectos. Define como sujetos de estudio tres jóvenes, alumnos de la educación profesional y tecnológica del Instituto Federal de *Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo*, matriculados en diferentes *campi*: una alumna con diagnóstico de TGD asociado a la psicosis, un alumno sordo y un alumno con autismo, cada uno, en su especificidad, narrando su historia de vida desde la infancia hasta el momento actual, con enfoque en situaciones vividas durante la trayectoria escolar, relaciones con la familia, imágenes de sí y de la deficiencia y expectativas para el futuro profesional. Considera como categorías de análisis los recuerdos de la infancia, los aspectos de la trayectoria escolar que predominan en los discursos de los sujetos, la inclusión en la educación profesional, las marcas de sí en las relaciones con el Otro y huellas para pensar la inclusión escolar, con fundamentos en las historias contadas que evidencian procesos de compensación socio psicológicos. Con base en las historias de vida de los sujetos investigados, se concluye que, aun frente a los dilemas y las dificultades experimentadas por ellos en su trayectoria escolar, el aprendizaje de la persona con deficiencia y TGD es posible porque ellos consiguen ingresar y permanecer en la escuela regular. Se concluye también que las condiciones socio económicas y el apoyo de la familia se constituyen como factor de gran contribución para que estos sujetos, cada uno a su modo, puedan tener acceso a la escuela y en ella permanecer, además de alcanzar procesos de compensaciones socio psíquicas.

Palabras-claves: Historias de vida. Trayectoria escolar. Jóvenes y adultos con deficiencia. Abordaje histórico-cultural.

LISTA DE ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD	Atividades da Vida Diária
CCA-UFES	Centro Agropecuário da Universidade Federal do Espírito Santo
CECIN	Centro de Convivência Infantil
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETES	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CID	Classificação Internacional de Doenças
CST	Companhia Siderúrgica de Tubarão
FAFIA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAPNEE	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
TEC NEP	Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2	A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA: LEV SEMINOVICH VIGOTSKI E WALTER BENJAMIN.....	17
2.1	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV SEMINOVICH VIGOTSKI.....	20
2.1.1	A natureza histórico-cultural do pensamento humano.....	24
2.1.2	Defectologia de Vigotski: a compensação social e a aprendizagem da pessoa com deficiência.....	42
2.2	CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE WALTER BENJAMIN.....	57
2.2.1	Walter Benjamin: a história e a leitura do passado.....	57
2.2.2	Lembrar e esquecer: a memória e o conceito de tempo histórico.....	62
2.2.3	O conceito de experiência e narração.....	64
3	DO PERCURSO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA: DAS CONDIÇÕES E CONTEXTOS GERAIS ÀS ESPECIFICIDADES DO IFES.....	70
3.1	DAS CONDIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO BRASILEIRO DO SÉCULO XXI.....	73
3.2	DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO.....	77
3.4	PESQUISAS ATUAIS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR NO IFES: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS.....	90
4	A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO POR MEIO DAS NARRATIVAS E HISTÓRIAS DE VIDA.....	98
4.1	OUVIR E CONTAR: O USO DA HISTÓRIA DE VIDA EM PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	106
4.2	OS MOMENTOS DE ESCUTA.....	115
4.3	A ORGANIZAÇÃO DAS NARRATIVAS.....	117
5	OS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA E TGD QUE TAMBÉM CONTAM SUAS HISTÓRIAS.....	121
5.1	A HISTÓRIA DE VERÔNICA.....	122

5.2	A HISTÓRIA DE RAFA.....	158
5.3	A HISTÓRIA DE VICENTE.....	189
6	TECENDO REFLEXÕES A PARTIR DAS HISTÓRIAS.....	208
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
8	REFERÊNCIAS.....	222
	APÊNDICES.....	227
	Apêndice A – Termo de Consciência Livre e Esclarecida.....	227
	Apêndice B – Roteiro Norteador.....	228

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Mario Quintana

As questões de investigação desta pesquisa estão relacionadas com nossas experiências de formação e atuação profissional na educação, mais especificamente na Educação Especial. A aproximação com essa área de estudos ocorreu durante a Graduação em Pedagogia, em 1999, na Universidade Federal do Espírito Santo, quando participamos de um projeto de pesquisa, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Lopes Victor, voltado para as especificidades da mediação pedagógica na brincadeira da criança com deficiência. A atuação como aluna de iniciação científica nos propiciou o contato com as etapas de desenvolvimento de uma pesquisa e nos impulsionou, em 2002, já no Curso de Especialização em Infância e Educação Inclusiva, oferecido pela mesma Universidade, a desenvolver nossa monografia na área da educação de crianças com deficiência. Após esse período, atuamos profissionalmente em uma instituição filantrópica de atendimento especializado a pessoas com *deficit* intelectual e, em seguida, em escolas do município de Vitória, também nessa área. Em 2005, retomamos atividades de estudo na Universidade, agora fazendo o Curso de Mestrado.

O foco desta pesquisa foi a formação inicial e continuada de professores para atuar na Educação Infantil, a infância e a mediação pedagógica na brincadeira da criança com deficiência. A aproximação com os estudos de abordagem histórico-cultural, especificamente sobre a Defectologia, fez surgir em nós outro olhar sobre a realidade da educação de pessoas com deficiência.

Concluído o Mestrado, atuamos como professora contratada também nessa Universidade e em faculdades particulares e coordenamos um Curso de Pós-Graduação na área da Educação Especial, mantido pela Federação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Espírito Santo. Em 2008, fomos

aprovada no concurso para atuar como pedagoga no Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETES), hoje Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IFES). Desde então, vimos reaprendendo nossa profissão como pedagoga, nesse contexto, bem como os processos de inclusão escolar de pessoas com deficiência nessa realidade. Essa trajetória impulsionou-nos, no Curso de Doutorado em Educação, a investigar os percursos escolares de jovens com deficiência a partir de suas histórias de vida, buscando identificar não só os desafios que enfrentam, mas também as possibilidades que se lhes apresentam pela via da análise das interações e mediações que constituíram os processos de compensação social e traçaram as suas subjetividades e uma visão prospectiva para sua aprendizagem, seu desenvolvimento e sua vida profissional.

Nessa direção, o objetivo central desta pesquisa é investigar os percursos escolares de jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento (TGD), a fim de evidenciar aspectos dos processos de compensação social que promoveram aprendizagem e desenvolvimento em sua vida acadêmica e profissional, com base nas suas histórias de vida. Essa investigação se baseia na tese de que o trabalho em prol de um estágio diferenciado de consciência, necessário a formação humana num patamar mais elevado, pode ser alcançado pela recuperação de histórias de vida e suas narrativas a respeito das experiências de escolarização e das mediações vivenciadas junto a profissionais, familiares e alunos. Isso leva a promoção da compensação social, visto o histórico de exclusão que essas pessoas viveram e ainda vivem. Pela via da história de vida, a investigação ressalta a importância do relato histórico, da palavra, oralizada, escrita ou gesticulada, como importante fator de constituição da consciência e também oportuniza vez e voz aqueles a quem isso é negado historicamente, se constituindo, desta forma, em um compromisso ético da ciência e da academia.

Conforme Luria (1996) a palavra é a célula da consciência e ela permite que o mundo seja apropriado pelo homem, pois por meio dela, o homem substitui o objeto e atua no plano imaginário e da representação. É por meio da palavra que os jovens de nossa pesquisa, com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, alunos da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo,

constituíram sua subjetividade e modos de ser e estar e se relacionar com o mundo, sendo jovens e nessa condição. O problema de investigação deste estudo se refere, desta forma, justamente ao modo como esses sujeitos se constituíram e se constituem jovens com deficiência e TGD, por meio do resgate e do relato das experiências de escolarização vivenciadas por eles.

Estamos falando da análise de interações e mediações pedagógicas voltadas a compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência no contexto da escola. Nosso foco está na escuta desse sujeito e em sua história de vida como elemento disparador para investigar aspectos de seu percurso escolar, desde a infância até a educação profissional, visto que as variações no modo como as escolas se organizam, as ações pedagógicas adotadas, os critérios de avaliação e o olhar sobre a deficiência influem no processo de inclusão, compreendido aqui como acesso, permanência e aprendizagem dos alunos. De outro modo, as escolas e os professores seriam todos iguais.

Dessa maneira, buscamos, na pesquisa, evidenciar as pistas, os sinais, os desafios, a diferença no discurso histórico, a diferença marcadamente acentuada pela deficiência, que, além de ser produzida historicamente no plano das condições sociais de existência, é também construída e forjada na percepção de quem vê e anuncia o outro, descrito e avaliado pelo discurso, figurado e representado por uma produção imaginária desse outro, que firma a alteridade e a presença no tempo e no espaço. Buscamos ir ao encontro de questões vivenciadas em diferentes épocas e momentos na intenção de compreender e construir conhecimento sobre a pessoa com deficiência e TGD e seu processo de aprendizagem e inclusão escolar.

Consideramos que os jovens e adultos com deficiência e TGD podem e devem ser narradores de suas histórias de vida. Ouvir os relatos desses sujeitos sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciaram, e transmitir as experiências que adquiriram constitui-se em uma posição política, assumida nesta pesquisa, na tentativa de escutar a voz daqueles que, historicamente, estão fora da escola e na condição de excluídos, que pouco ou quase nunca falam ou são ouvidos, como afirma Caiado (2003). Assim, pretendemos conhecer o que eles têm a nos contar sobre suas vidas, desejos, frustrações e expectativas, na tentativa de compreendê-los em sua concretude,

estudando o indivíduo real, constituído socialmente, produto e criador da história, pertencente a um grupo social com o qual se relaciona.

Desse modo, o problema desta pesquisa parte da premissa de que o jovem com deficiência e TGD também pode contar a sua história. O que buscamos aqui se traduz em uma escuta atenta da história de vida desses jovens e adultos para identificar aspectos que permitam refletir sobre seus processos de escolarização e inclusão escolar, sem pretensão de encontrar verdades, mas, sim, de considerar a visão do próprio sujeito sobre sua história e a escola.

Para tanto, temos como objetivos específicos: analisar aspectos dos contextos escolares predominantes nos discursos dos participantes da pesquisa; refletir sobre os significados atribuídos à infância e à escola nas diferentes vozes dos jovens e adultos com deficiência e TGD; identificar as possibilidades relativas ao processo de inclusão nas narrativas desses sujeitos sobre seus percursos escolares a partir dos processos de compensação social por eles vivenciados; destacar as possibilidades que tem a escola de propiciar a construção de novos/outros olhares sobre a educação do aluno com deficiência e TGD; por fim, compreender como esses jovens pensam a inclusão escolar na educação profissional, se se veem nesse processo e se imaginam futuramente exercendo a profissão.

A abordagem histórico-cultural constitui o aporte teórico desta pesquisa, prioritariamente os estudos de Vigotski, que nos ajudarão na compreensão da constituição da aprendizagem de jovens com deficiência e TGD e da prospecção de suas vidas como profissionais, tendo como foco de investigação os seus percursos escolares e os processos de compensação social por eles vivenciados. A abordagem histórico-cultural nos fornece uma concepção de sujeito para além das visões que se concentram na limitação e na incapacidade provocada pela deficiência. Vigotski propõe outra forma de pensar a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos, focada nas possibilidades que as diferentes situações de interação social podem fornecer. Desloca o seu olhar para a importância das relações sociais no desenvolvimento do sujeito, em detrimento de visões que enfocam a limitação como algo inato às próprias condições individuais e internas do sujeito.

Por outro lado, os estudos sobre a filosofia da história, de Walter Benjamin, nos ajudam a compreender a escrita da história, buscando considerar o passado não como uma matéria inerte e acabada, mas como um conjunto de palavras, vozes, sentidos e imagens que só se constituem em relação com o presente. Trata-se, para Benjamin, de resgatar do esquecimento aquilo que teria podido fazer de nossa história outra história, mostrar que o passado comportava outros futuros além deste que realmente ocorreu. A partir de Benjamin, também são problematizadas a memória, a narrativa oral e a noção de tempo, bem como o conceito de experiência.

Há uma diferenciação epistemológica e filosófica entre esses dois autores principais, contudo para o propósito não consideramos que a eleição desses referenciais constituam em impedimento no plano do rigor metodológico. Ao contrário, por neles reconhecermos grandes contribuições para o trabalho educacional, contamos com algumas de suas elaborações teóricas.

Como caminho metodológico, optamos pela pesquisa qualitativa com enfoque no método narrativo de histórias de vida, visto que essa abordagem nos auxilia na construção de conhecimento a partir da escuta do outro. Esse aspecto se torna essencial em nosso propósito de pesquisa, na medida em que buscamos resgatar, pela via das narrativas, aspectos da vida e dos processos de escolarização de pessoas com deficiência que, em momentos anteriores, não eram consideradas personagens da história nem protagonistas dos acontecimentos, outrossim seus rostos eram invisibilizados, estando fora de cena.

A narrativa permite-nos, dessa forma, uma escuta atenta do outro, de modo a captar aspectos da história de vida do sujeito com deficiência a partir de seu próprio ponto de vista e de sua interpretação da realidade. Não se confunde aqui com uma mera descrição sequencial dos fatos do passado sem um viés analítico. O que se busca é tentar compreender a narrativa trabalhando com o individual e o coletivo, em que a análise se juntaria à descrição e se registraria a descoberta de novas fontes e novos temas. Desse modo, a narrativa traz em si marcas da historicidade, por meio de relatos orais e documentos que dão margem a análises e elaboração do texto.

Apresentamos, também, o modo como os dados foram coletados, os instrumentos utilizados, os momentos de escuta, os participantes da pesquisa e suas histórias de vida, a forma de organização e construção das narrativas. Também são evidenciados os caminhos que seguimos para a construção das categorias e a realização das análises que sobre elas fazemos.

2 A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA: LEV SEMENOVICH VIGOTSKI E WALTER BENJAMIN

Até agora os filósofos se preocuparam em interpretar o mundo de várias formas. O que importa é transformá-lo.

Karl Marx

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica em que se baseia a pesquisa. Para tanto, tomamos a abordagem histórico-cultural, que tem como principal representante Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), e os estudos de Walter Benjamin (1892-1940) para refletir, respectivamente, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cultural humano, os processos de mediação social e constituição cultural do homem, a defectologia e a compensação psíquica, bem como para compreender a memória, a escrita da história e a leitura do passado nas narrativas dos jovens e adultos com deficiência e TGD, sujeitos desta investigação.

As ideias apresentadas por Vigotski e Benjamin assentam-se em princípios do Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), segundo os quais, os homens se realizam por intermédio da história que constroem, desenvolvendo-se a partir de condições biológicas e sociais. Essas condições representam as bases por meio das quais, se desenvolve, por meio da atividade, o psiquismo humano.

O marxismo é uma filosofia à qual o pensador alemão Karl Marx, associou o materialismo histórico, cujo objeto são as transformações econômicas e sociais determinadas pelo desenvolvimento dos meios de produção. Marx construiu uma dialética materialista em oposição à dialética idealista hegeliana.

Conforme Alves (2010), o materialismo dialético pode ser definido como a filosofia do materialismo histórico, ou o corpo teórico que pensa a ciência da história.

Os princípios fundamentais do materialismo dialético, segundo o autor, são quatro:

1) a história da filosofia, que aparece como uma sucessão de doutrinas filosóficas contraditórias, dissimula um processo em que se enfrentam o princípio idealista e o princípio materialista; (2) o ser determina a consciência e não inversamente; (3) toda a matéria é essencialmente dialética, e o contrário da dialética é a metafísica, que entende a matéria como estática e anistórica; (4) a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas (ALVES, 2010, p. 1).

Baseado na dialética de Hegel (apud ALVES, 2010), segundo a qual o progresso das ideias se dá pela sucessão de três momentos – tese, antítese e síntese –, o materialismo dialético pretende ser, ao mesmo tempo, o fim da filosofia e o início de uma nova filosofia, que não se limita a pensar o mundo, mas pretende transformá-lo.

Conforme Fernandes (1984), o materialismo histórico dialético designa um conjunto de doutrinas filosóficas que, ao rejeitar a existência de um princípio espiritual, liga toda a realidade à matéria e às suas modificações. É uma tese do marxismo, segundo a qual o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual. É um método de compreensão e análise da história, das lutas e das transformações econômicas e políticas. Marx parte da ideia de que em toda a história o homem não é uma imanência única: na Idade Antiga, podia ser escravo ou ser cidadão; na Idade Média, ser servo ou senhor; na Idade Contemporânea, proletário ou patrão, ou seja, ou vende sua força de trabalho ou detém os meios de produção.

Alves (2010) afirma que a pergunta materialista dialética é: Se o pensamento determina a realidade, o que determina o pensamento? A própria realidade. Para Marx e Engels, segundo o autor, o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm que reproduzir. O método materialista dialético propõe a análise da crise na base produtiva da sociedade. Em função disso, a pesquisa marxista não parte do ponto de vista da neutralidade, e sim da luta de classes. Conforme Alves (2010), a ideia de história em Marx não é de progresso, mas de crise (passagem, transitoriedade). Marx afirma que é mais fácil estudar um organismo como um todo do que as suas células.

Marx e Engels (apud ALVES, 2010) concebem o trabalho como a característica fundamental do homem. É a partir do trabalho que o ser humano, ao transformar a natureza, se constitui como tal, construindo a sociedade e fazendo a história.

Conforme Tuleski, Facci e Barroco (2013), Vigotski compartilha das concepções de Marx e Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meios pelos quais o homem, ao transformar a natureza, transforma-se a si mesmo, isto é, transforma a sua própria consciência. Para Marx e Engels, a consciência do homem está determinada pelas condições materiais de vida e pelas relações sociais de produção. “Desta forma, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem modificações na natureza humana, isto é, na consciência e no comportamento dos homens” (MARX; ENGELS, 1846, apud TULESKI, FACCI E BARROCO, 2013, p. 284).

Sobre esse aspecto, as autoras afirmam que:

[...] a tese marxista de que o homem, ao transformar a natureza, não só a humaniza, mas neste processo ele próprio se humaniza – constitui o mundo humano, objetivamente e subjetivamente – é a base de toda a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme Vigotski, Luria e Leontiev; mas, para que essas funções se desenvolvam plenamente, não basta a inserção de cada novo membro na sociedade, pois, a partir do momento em que as sociedades humanas se tornaram mais complexas, suas atividades produtivas tornaram igualmente mais complexos seus mecanismos e ferramentas simbólicas que permitem a compreensão da realidade em que os homens estão inseridos.(TULESKI, FACCI E BARROCO, 2013, p. 286).

A apropriação dos bens culturais e materiais promove a superação das limitações colocadas pelo desenvolvimento biológico. Desse modo, o processo de humanização ocorre quando o homem desenvolve as funções psicológicas superiores, funções caracteristicamente humanas, tais como abstração, planejamento, memória lógica, entre outras que o diferenciam dos animais.

Barroco (2013), citando Markus (1974), esclarece que o caráter da consciência e do conhecimento humano só pode ser compreendido a partir do trabalho, que conduz à satisfação das necessidades não de um modo direto ou imediato, como o faz nos animais, mas, sim, de forma mediada.

Dessa forma, a mediação se apresenta em Marx como instrumento de trabalho, que o homem insere entre si mesmo e o objeto de sua necessidade e como atividade de mediação, o próprio trabalho, que antecede e torna possível a utilização do objeto. Para o homem, a atividade produtiva pressupõe um instrumento de trabalho elaborado, que transforma gradativamente o ambiente natural em ambiente humano.

2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV SEMENOVICH VIGOTSKI

A essência humana não é o abstrato residindo no indivíduo único. Em sua efetividade, é o conjunto das relações sociais.

Karl Marx

A abordagem histórico-cultural tem o psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski¹ (1896-1934) como seu principal expoente, que concebe o desenvolvimento humano enfocando a cultura e a história nesse processo. Vigotski viveu em um contexto de pré e pós-revolução, na Rússia do ano de 1917. Nesse sentido, sua obra é determinada, em primeiro lugar, pelo tempo histórico em que viveu e trabalhou. Seu contexto de formação e teorização compreende, sobretudo, as décadas de 1920 e 1930.

Conforme Leontiev (1997), nesse período, a psicologia existia na Rússia como uma ciência acadêmica restrita e puramente universitária, de cujas aplicações práticas não cabia falar. De outro modo, na Europa e nos Estados Unidos desenvolvia-se vertiginosamente a psicologia aplicada – a psicotecnia –, que dava os primeiros passos para a psicologia médica.

A psicologia científica dessa época, na Rússia, pensava o desenvolvimento a partir de pressupostos empiristas, baseados na observação e controle do comportamento e em fatores ambientais deterministas, ou em bases inatistas, pelas quais, se entendia que os fatores orgânicos ditavam o tom do desenvolvimento humano. Assim, as correntes de estudo que havia nos anos 1920 eram o behaviorismo, que fazia o fracionamento do comportamento humano em atos de conduta elementares isolados, a reatologia, que se preocupava com as reações motoras, e a reflexologia, que estudava os reflexos como forma explicativa para o comportamento humano. A conduta humana era, dessa forma, considerada como o produto dos reflexos.

¹ Ainda não há no Brasil uma padronização na forma de grafar o nome do autor. As edições norte-americanas e portuguesas utilizam Vygotsky, enquanto em *Obras Escogidas*, de tradução espanhola, a grafia adotada é Vygotski. Em outras traduções espanholas e também em trabalhos publicados recentemente no Brasil, é utilizada a grafia Vigotski. Nesta tese, usaremos a grafia Vigotski, mas nas citações e referências manteremos a original das obras consultadas.

De acordo com Leontiev (1997, p. 421), a Grande Revolução Socialista de outubro introduziu, na Rússia, mudanças radicais na psicologia da época, que necessitava de uma completa transformação em todos os sentidos. Era um momento de embates para a implantação de uma nova ordem social, econômica e na psicologia. A urgência que a própria vida do país destruído e arruinado pela guerra exigia era a formulação de uma psicologia dedicada a analisar os problemas de ordem prática.

Conforme Leontiev (1997), a fecundidade do pensamento de Vigotski foi extraordinária. Ele teve uma vasta produção intelectual. Em menos de dez anos como psicólogo profissional, escreveu cerca de 180 trabalhos, dos quais 135 foram publicados. Contudo, devido principalmente à sua morte prematura, aos 37 anos de idade, não podemos afirmar que tenha deixado um sistema explicativo completo e fechado, ou seja, uma teoria acabada e estruturada. Esse fator aponta para os seus estudiosos a tarefa de realizar o exercício de uma visão prospectiva de sua abordagem, a fim de buscar toda a riqueza e fecundidade de suas ideias. Seus estudos continuaram a se desenvolver na obra de seus colaboradores Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979). O princípio norteador da obra de Vigotski é a “gênese social da consciência”, no qual a cultura e as relações sociais são consideradas a base para o desenvolvimento da psique humana.

De acordo com Leontiev (1997), em contraposição às vertentes psicológicas de sua época, Vigotski entendia que, para compreender o homem em sua concretude, se faz necessária uma interface entre o biológico e o cultural. Seus estudos nos dão subsídios para compreender o desenvolvimento humano a partir de quatro planos distintos entrelaçados: a filogênese, que se refere ao pertencimento do indivíduo à espécie, a história da espécie animal; a sociogênese, que relaciona o sujeito com o seu grupo social; a ontogênese, que enfoca o desenvolvimento do ser, e a microgênese, que se refere ao estudo processos que emergem da história individual do sujeito, como, por exemplo, o aprendizado da leitura e da escrita.

Conforme Leontiev (1997), para Vigotski a consciência deveria ser estudada como uma realidade psicológica de enorme importância em toda a atividade vital do homem e merecedora de um estudo específico.

Para Lúria (2001), a célula da consciência é a palavra. Ela permite que o mundo seja apropriado pelo homem; por ela, ele substitui o objeto dentro de si (função objetual), põe os objetos em relação, caracteriza-os, objetiva-os. A palavra, de origem semiótica, perde este caráter de estar a ela vinculada à prática, e assume a função de também representa-la. Nessa direção a investigação sobre como a consciência se constitui e a importância ou o papel determinante da palavra (linguagem verbal) ou do relato histórico, posiciona-se em favor de um compromisso ético da ciência.

Sobre esse aspecto, Lúria (2001, p. 25) menciona que Vigotski, influenciado por Marx, concluiu

[...] que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. (LURIA, 2001, p. 25)

De acordo com Lúria (2001, p. 26), procurava-se descobrir “[...] o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais, se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos”. Dessa forma, Vigotski e seus colaboradores buscavam as fontes das formas especificamente humanas da atividade psicológica.

Essa forma de compreensão e estudo do humano, conforme aponta Lúria (2001), é chamada por Vigotski de *psicologia cultural, histórica ou instrumental*, em que cada termo corresponde a um traço distinto do novo modo de estudar a psicologia.

O aspecto cultural está ligado aos meios socialmente estruturados, pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que vai dispor para dominar essas tarefas (LURIA, 2001). O autor cita a linguagem como um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade.

O elemento histórico funde-se ao aspecto cultural à medida que os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento são criados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. Nessa direção, Lúria (2001) cita que instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem

enormemente as capacidades do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aprimoramento no futuro.

O instrumental refere-se, de acordo com Luria (2001), à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas superiores. Diferentemente dos reflexos caracterizados por um processo de estímulo e resposta, as funções psicológicas superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são produzidos pelo próprio sujeito. Dessa forma, o homem não apenas responde aos estímulos apresentados por seu ambiente natural, como também altera ativamente esses estímulos e usa suas modificações como instrumento de seu comportamento.

Pelo que vimos expondo, nas décadas iniciais do século XX, um grupo de jovens pesquisadores é desafiado a explicar como se forma o que é propriamente humano: a consciência, o psiquismo constituído por funções psicológicas superiores. Vigotski (1995b) propõe então uma nova psicologia, embasada na superação de dualismos cartesianos entre a mente e o corpo e entre o social e o individual existentes na psicologia daquela época. Para ele, essas teorias não davam conta de explicar a natureza dos complexos processos psíquicos humanos. Vigotski concebia o homem como um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural, social e o trabalho, entendido por ele como transformação da natureza, que é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo. Dessa forma, considera que a sociedade humana é uma totalidade em transformação, como um sistema dinâmico e contraditório que precisa ser compreendido como processo em constante mudança e desenvolvimento.

Conforme Oliveira (1997), no período de 1936 a 1956, devido à instabilidade política do pós-guerra, e também devido à censura stalinista, as obras de Vigotski deixaram de ser editadas na extinta União Soviética. No Brasil, apenas a partir do ano de 1984 é que a coletânea *A formação social da mente* foi publicada. Em 1987, ocorreu a publicação de *Pensamento e linguagem*, revelando que as idéias desse autor ainda podem ser consideradas recentes em nosso País.

Nas décadas iniciais do século XXI, e mesmo sob o capitalismo, a abordagem histórico-cultural nos dá base para pensarmos o processo de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência a partir da superação de uma visão

biologizante e médica. Com esse propósito, enfatizamos nesta pesquisa os conceitos de mediação semiótica atrelados à zona de desenvolvimento proximal, o processo de desenvolvimento e aprendizagem e a constituição da subjetividade, e, por fim, o conceito de compensação social, com base nos estudos da Defectologia de Vigotski.

Na próxima seção, vamos discutir, fundamentada nos pressupostos apresentados, o processo de aprendizagem e desenvolvimento e a constituição cultural humana pela via da mediação.

2.1.1 A natureza histórico-cultural do pensamento humano

Para compreender a natureza humana, a psicologia histórico-cultural do desenvolvimento considera o processo de evolução biológica da espécie, mas enfatiza como primordial o processo de desenvolvimento histórico, por meio do qual o indivíduo evolui culturalmente. Aqui se destaca uma das premissas do materialismo histórico de Marx e Engels, na qual os seres humanos se distinguem de outros animais pelo fato de produzirem seus próprios meios de vida, satisfazendo suas necessidades de sobrevivência.

Nessa direção, os homens, enquanto gênero humano, são considerados sujeitos de sua própria história, na medida em que são seres pensantes que representam para si e para os outros a sua atividade. Suas ações são consideradas de ordem instrumental e psíquica, tendo em vista que eles pensam, agem e transformam a natureza. Desse modo, a teoria histórico-cultural, em consonância com o aporte filosófico do materialismo dialético, postula o psiquismo humano como unidade material construída filogenética e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, com vistas a produzir as condições de sua sobrevivência e as de seus descendentes.

O processo de desenvolvimento do psiquismo configurou-se como o centro dos estudos de Vigotski (1998) que, pioneiramente, postulou a tese segundo a qual os determinantes desse desenvolvimento se encontram na cultura historicamente sistematizada pelo trabalho humano.

Os modos de existência social constituídos pelo trabalho produzem novas propriedades no homem, uma vez que não transformam apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, a sua forma de viver. O desenvolvimento da atividade laboral associada às novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções psíquicas cada vez mais complexo.

Luria (1979), referindo-se a essa complexificação e ao papel do trabalho na efetivação da atividade consciente, destaca três traços fundamentais responsáveis pela distinção entre as características do comportamento dos animais e a atividade consciente dos homens. Conforme o autor, o primeiro desses traços diz respeito ao desprendimento da atividade humana dos limites das necessidades biológicas e imediatas. Mesmo ao visar atendê-las, o homem o faz vinculando-as a outras e mais complexas necessidades. O segundo traço destacado por Luria (1979) refere-se ao fato de que a atividade consciente ultrapassa os limites das condições sensorialmente dadas pelo meio. Abstraindo-as, o homem guia suas ações pelas conexões e interdependências que existem entre os objetos, e não mais pela captação sensorial desses objetos sob dadas circunstâncias. Já o terceiro traço distintivo da atividade humana, consciente, aponta na direção de sua fonte mais decisiva: a apropriação dos resultados da experiência de toda a humanidade. Enquanto a atividade animal está enraizada nos processos hereditários de comportamento e no produto da experiência individual passada, as ações e habilidades humanas resultam das apropriações do legado construído histórica e socialmente.

Vigotski (1998) postulou primeiramente que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular em decorrência da interiorização dos signos, às quais chamou de *funções psíquicas superiores*. O autor considerou que o

desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social.

Como dito anteriormente, em toda sua obra Vigotski se contrapôs às concepções de desenvolvimento que o consideravam como endógeno, ou seja, controlado por fatores essencialmente interiores, portanto, individuais. Da mesma forma, o autor se opôs aos modelos que prescreviam o desenvolvimento de forma unilateral e linear, como sucessão de fases naturalmente predeterminadas, expressas mediante o acúmulo lento e gradual de mudanças isoladas. Para Vigotski (1995a), em um enfoque histórico-cultural cada etapa que se faz presente no desenvolvimento não resulta de prescrições progressas, mas do confronto entre o legado de condições passadas e as forças vivas da situação presente.

Nessa direção, para Vigotski (1995a) os signos, introduzem profundas mudanças no comportamento humano, visto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe esse novo elemento. Por meio dele o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação. Os signos são os meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas. Representam outros objetos, eventos, pessoas e situações que podem estar presentes ou distantes do ambiente imediato. Emergem como meio e modo de comunicação e, simultaneamente, de generalização para o outro e para si. Surgem em meio a movimentos, olhares, sons partilhados, que passam a ser apropriados como gestos significativos pelos sujeitos nas relações e se convencionalizam e estabilizam na história dessas relações.

A linguagem ocupa um papel primordial nesse processo, na medida em que permite a constituição do pensamento verbal e a transmissão da cultura histórica e socialmente acumulada. Ela se constitui em um sistema de signos por meio dos quais se generaliza e se transmite a experiência da prática histórico-cultural da humanidade, uma vez que é portadora dos modos de ação a ser desempenhados com os objetos e instrumentos, estando, portanto, inevitavelmente ligada à mediação instrumental.

No processo de desenvolvimento das funções psicológicas, a linguagem passa a atuar numa esfera intrapsíquica, formando o pensamento verbal. Por meio da linguagem, o adulto nomeia, designa objetos, transmite conhecimentos culturalmente acumulados e transforma o pensamento. Dessa forma, a linguagem permite significar a realidade de maneira mediada pelo grupo social que lhe dá sentido, constituindo-se no aspecto fundamental para a formação mental.

Dessa maneira, a formação do pensamento humano ocorre na proporção em que a criança é afetada por signos e sentidos produzidos por meio, principalmente, da intervenção do outro. Nessa direção, vale ressaltar que a compreensão da mediação como eixo norteador da constituição humana e não apenas como uma situação circunstancial de interação face a face entre a criança e o adulto possibilita a interpretação das ações da criança como sociais e semioticamente mediadas. Esse processo também ocorre quando não há a participação imediata e visível do outro.

Para Vigotski (1995c), a interiorização de signos – ou a utilização de ferramentas psíquicas – é fundamental na defesa da tese acerca da natureza social do psiquismo humano, pois esse processo interpenetra e abrange três dimensões: a) a sociedade que comporta os signos, b) o ser social que os porta por interiorização e c) a decorrente transformação que ela (a interiorização) provoca nos processos psíquicos existentes até então. Nessa direção, Martins (2011, p. 69) destaca que

[...] a mediação é a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito.

Assim, do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural, determinando as formas de operações de trabalho, ou seja, o domínio da natureza, o uso dos signos modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento. Sobre esse aspecto, Martins (2011, p. 42) destaca: “[...] se pelo trabalho o homem colocou a natureza sob seu domínio, ele, pelo ato

instrumental (pelo emprego de signos), dominou a si mesmo, condição requerida à própria atividade laboral”.

Conforme Leontiev (1997), nos estágios iniciais de seu desenvolvimento, o trabalho exigia ações simples e sinais rudimentares entre os indivíduos. Sua complexificação conduziu às formas culturais altamente elaboradas de vida em sociedade, que só são possíveis pela ação de um tipo superior de psiquismo, isto é, pela formação da consciência. Desse modo, a história do desenvolvimento do psiquismo humano reflete a história da complexificação da vida em sociedade.

O desenvolvimento psicológico assim concebido só pode ser compreendido em seu movimento, na dinâmica que o institui como *revolução* e *evolução*, isto é, como um processo não linear, no qual ocorrem rupturas e transformações profundas em direção a rumos qualitativamente mais evoluídos. Assim, no pensamento de Vigotski (1998), revolução e evolução se integram e marcam não apenas a história do desenvolvimento social da humanidade, mas também a história cultural dos indivíduos.

Nesse sentido, as possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente por conta de um enraizamento biológico, mas em decorrência da superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, cuja base estrutural é a atividade mediadora, ou seja, a utilização de signos externos que se transformam em signos internos, configurando-se como meios, como ferramentas psíquicas, para o desenvolvimento subsequente da conduta complexa.

Vigotski (1995c), em a *História de desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, constitutiva do volume III de *Obras Escogidas*, enfatiza a necessidade de a psicologia assumir o desenvolvimento dos processos complexos como objeto de estudo e, da mesma forma, a necessidade de superar as concepções tradicionais sobre tais processos. O autor defende, desse modo, o estudo das funções psíquicas superiores com base no referencial materialista dialético, que busca superar as determinações naturalizantes e mecanicistas, possibilitando o desvelamento das peculiaridades, da estrutura e, sobretudo, do percurso de formação das formas culturais de comportamento.

Para Vigotski, o processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores pressupõe que a cada momento sejam superados os limites do sistema de atividade orgânica ao qual se vinculam, principiando modos de expressão próprios a outro sistema de atividades, isto é, às atividades culturalmente formadas.

Nessa direção, Martins (2011), ao colocar em destaque a gênese social das funções superiores, argumenta que Vigotski (1995c) conduziu sua análise em direção ao conceito de interiorização, isto é, ao processo que transmuta formações externas em internas. Conforme a autora, Vigotski propôs a tese de que o psiquismo humano é o conjunto das relações sociais transportadas ao interior e convertidas nos fundamentos da estrutura social da personalidade. Essa tese, por sua vez, ancorou a formulação do que Vigotski (1995c) chamou de lei genética geral do desenvolvimento cultural, segundo a qual

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, na medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções (MARTINS, 2011, p. 81).

No cerne de todas as funções superiores e suas relações encontram-se as relações sociais, as relações humanas. Por isso, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado a sociogênese das formas superiores de comportamento.

Conforme Vigotski (1995b), o desenvolvimento cultural pressupõe unidade entre a formação das funções e o domínio sobre elas, isto é, o domínio voluntário de si mesmo. Com isso, afirmou a complexidade do conceito de desenvolvimento e a impossibilidade de sua identificação com quaisquer aquisições ou mudanças no comportamento. Para o autor, todo desenvolvimento pressupõe transformação do comportamento, todavia, Martins (2011, p. 82) ressalta que “[...] nem toda transformação do comportamento pode ser identificada com desenvolvimento”.

Para Vigotski (1995b), entre aprendizagem e desenvolvimento se estabelece uma unidade contraditória, na qual cada nova aquisição se estrutura sobre a base de

aquisições anteriores, determinando sua reestruturação e novas relações internas entre si, graças às quais se processam mudanças decisivas para a complexificação psíquica. Mas, para que de fato operem desse modo, devem ter como resultado a promoção do domínio da própria conduta.

Segundo Martins, explicitar a natureza social do psiquismo humano não equivale à afirmação da importância da sociedade na vida dos indivíduos. Significa mais do que isso:

[...] determina sabê-la expressa, interiorizada na personalidade humana, ou seja, demanda o reconhecimento de que as relações sociais de produção geram subjetividades, que expressam, em suas possibilidades e limites, a qualidade do pertencimento social de cada pessoa (MARTINS, 2011, p.67).

É importante ressaltar que, para Vigotski (1998), a dimensão intersubjetiva não é a dimensão do outro, mas se constrói na relação com o outro. O sujeito não se dilui no outro nem no social; sua subjetividade é perpassada pelas significações desse outro. Nesse processo, porém, ocorrem apropriações de significados de forma singular e individual; ao mesmo tempo em que o sujeito se apropria do social, ela o transforma.

Desse modo, tudo o que é interiorizado pela criança foi antes significado pelo adulto, pois é o outro quem destaca, nomeia e dá relevância e significado aos objetos e às ações concretas da criança, evidenciando os modos convencionados de conduta e uso dos objetos. Diante disto, Vigotski (1995c) enfatiza que tudo o que é intrapsíquico na criança foi antes uma construção interpsíquica e social. Ele destaca a dependência entre formas coletivas de colaboração e a constituição dos modos individuais de conduta em forma de funções psíquicas superiores:

Vemos que as formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais de conduta, que crescem sobre a base das mesmas e constituem suas progenitoras diretas e as fontes de sua origem. Nisto reside o sentido fundamental da lei formulada por nós sobre a dupla aparição das funções psíquicas superiores na história do desenvolvimento da criança. De maneira que a conduta coletiva, da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam, de sua experiência social, nascem as funções superiores da atividade intelectual (VYGOTSKI, 1995c, p. 219).

A partir do momento em que cada criança interioriza e se apropria da cultura, individualizando-se nos meios sociais e reconstruindo para si mesma o que vivencia nas relações cotidianas, ocorre o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, funções tipicamente humanas, como percepção, memória, imaginação, pensamento, entre outras. Vigotski (1998) destaca a importância do outro nesse processo, indicando que, antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. Entretanto, vale ressaltar Góes (2002), quando destaca que, no decorrer do processo de desenvolvimento, aquilo que não é interpretado [pelo outro] deixa de ter valia e, possivelmente, deixa de existir. Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas se configura em um processo dialético que envolve perdas e ganhos, ou apropriações e desconhecimentos.

A partir de uma experiência interpessoal da qual a criança participa, são construídos seus processos intrapessoais de compreensão do mundo. Contudo, o plano interno não consiste em reprodução das ações do plano externo. Durante o processo de internalização, a criança não realiza uma cópia fria e neutra da realidade, e sim cria novas relações, novos conceitos ou situações que emergem no plano social, o que confere a ela a construção de sua subjetividade.

Nesse sentido, o processo de construção da subjetividade da criança não consiste numa simples incorporação de padrões de comportamento dos outros, mas é o resultado de um complexo processo de *conversão* da significação das relações sociais em que a criança vai se envolvendo e no qual as ações de cada um dos integrantes da relação desencadeiam as ações dos outros.

Dessa forma, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo ganha significação para a criança, no qual ela se vai tornando um ser cultural. As funções psicológicas elementares, referentes à maturação biológica, vão transformando-se em funções mediadas, conscientes e deliberadas e, conseqüentemente, na constituição dos processos psicológicos superiores.

Esse processo marca o duplo nascimento da criança como ser biológico e cultural. Nessa direção, o sujeito liberta-se, pelo menos parcialmente, dos estímulos ambientais e de tendências biológicas, únicos determinantes de seu comportamento, e passa a regulá-lo, planificá-lo e avaliá-lo segundo suas determinações. Para

Vigotski (1998), a cultura é precisamente o produto da vida social e da atividade compartilhada entre os homens, e dessa forma a ideia de desenvolvimento cultural já traz em sua envergadura o plano social do desenvolvimento.

Assim, o desenvolvimento cultural rompe com a ideia de um determinismo biológico, que reduz os sujeitos às suas particularidades físicas e biológicas. Essa premissa auxilia-nos a pensar em outras formas de conceber a deficiência, focada não apenas na limitação orgânica, mas também nas possibilidades que a cultura e as relações sociais podem conferir ao desenvolvimento do sujeito.

O desenvolvimento psicológico está articulado com a composição orgânica do sujeito, mas também é essencialmente constituído na coletividade, nas experiências compartilhadas, o que possibilita a construção do comportamento espontâneo e intencional, típico apenas da psique humana. A compreensão desses processos torna-se fundamental, uma vez que eles promovem contínuas transformações qualitativas no desenvolvimento psicológico da criança, implicando momentos de reorganização da sua personalidade.

Até aqui falamos principalmente sobre a natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano como forma de compreensão dos sujeitos participantes de nossa pesquisa. Diante do exposto, a questão da personalidade coloca-se como primordial no sentido de compreendermos os processos de individuação desses jovens e adultos em relação com seu entorno social.

Sobre esse aspecto, Martins (2004), tomando como base os preceitos teóricos de Alexei Nikolaievich Leontiev e Lucien Sève, propõe uma análise da personalidade que se contrapõe aos modelos explicativos, nos quais a personalidade é tomada como um centro organizador que, desde o nascimento do indivíduo, dirige suas estruturas psicológicas.

A autora destaca que, nessa perspectiva, pessoa e personalidade aparecem tomadas como unidade e propriedade de um ser particular que suplanta a realidade concreta. Conforme Martins (2004, p. 83),

[...] a personalidade acaba por representar um sistema fechado sobre si mesmo, um centro organizador que desde o nascimento dos indivíduos dirige suas estruturas psicológicas, sendo abordada, portanto, como algo

existente dentro do homem e que meramente se atualizará sob dadas condições de existência.

A autora relata que, fundamentados na epistemologia do materialismo histórico e dialético, pensadores como Leontiev e Sève, entre outros, dedicaram especial atenção à questão da personalidade humana. As ideias apresentadas por esses autores assentam-se em princípios segundo os quais os homens se realizam por intermédio da história que constroem, desenvolvendo-se a partir de condições biológicas e sociais. Essas condições representam as bases a partir das quais, ao longo de uma histórica evolução, se desenvolve, por meio da atividade, o psiquismo humano.

Conforme Martins (2004), Sève considera que a ciência da personalidade é a ciência da vida real dos indivíduos, pela qual constroem uma maneira particular de funcionamento. O indivíduo, por sua vez, constitui-se em unidade com a sociedade, e sua existência como tal reside exatamente em sua autodiferenciação para com aquela, o que lhe confere, inclusive, papel de sujeito no processo de construção dessa sociedade.

Nessa direção, a personalidade conta com a participação consciente do indivíduo, mas, ela não é produzida por ele isoladamente, mas também resulta da atividade social e, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados em separado, mas da trama de relações que se estabelece entre eles, entendemos que a formação do ser humano representa um processo que sintetiza o conjunto de fenômenos produzidos pela história humana, de tal forma que a construção do indivíduo se situa no cerne de uma construção mais ampla: a da humanidade.

Nesse sentido, Martins (2004) enfatiza que a personalidade se põe como atributo do indivíduo ou expressão máxima da individualidade humana, de tal forma que a compreensão materialista da personalidade demanda uma compreensão materialista da individualidade. A construção do indivíduo pressupõe que, durante sua vida, ele se vá apropriando das objetivações, garantindo sua própria objetivação como pessoa. Temos então que a personalidade representa uma objetivação da individualidade, o estilo pessoal que a configura e, como tal, revela-se a continuidade na mudança permanente do processo de individualização.

O homem, como indivíduo, nasce dotado de necessidades elementares, vitais (biológicas), que inicialmente são satisfeitas pelas ações de outrem. À medida que o indivíduo começa a atuar, estabelecem-se vínculos cada vez mais dinâmicos entre as necessidades e os objetos que a elas atendem. Martins (2004) destaca que esses vínculos evidenciam que o estado de necessidade do sujeito não está registrado no objeto capaz de satisfazê-lo, ou seja, esse objeto precisa ser descoberto. Apenas como resultado dessa descoberta é que a necessidade vai adquirir sua objetividade e o objeto que é representado por esse processo de descoberta adquire a função estimuladora e orientadora da atividade, quer dizer, converte-se em motivo.

Conforme Martins (2004), se, no desenvolvimento, a necessidade é, a princípio, condição para a atividade, quanto mais esta (atividade) se complexifica mais essa premissa se inverte, a tal ponto que a necessidade virá tornar-se seu resultado. Esse pode ser considerado o desafio e o papel da escola atual: gerar necessidades “espirituais”, psicológicas. Temos, por consequência, que as necessidades se transformam por meio dos objetos, durante o seu processo de uso, o que reafirma a tese marxiana de que as necessidades se produzem e têm, portanto, uma natureza histórico-social.

Nesse sentido, Martins (2004) ressalta que a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, com “o que está dentro”, mas, sim, apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo. A indissociabilidade entre a consciência e as ações verifica-se, sobremaneira, no estabelecimento de relações entre significado e sentido.

A autora cita Leontiev (1978), destacando que os significados resultam das apropriações efetivadas pelos homens de todo sistema de objetivações elaborado historicamente. Em sua gênese, são supraindividuais, fundam-se em relações objetivas, na prática social da humanidade, pertencendo, acima de tudo, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos, representando as maneiras pelas quais os homens assimilam a experiência humana generalizada.

Martins (2004) aponta que esse fato não ocorre em prejuízo do conteúdo objetivo das significações; estas não perdem sua objetividade, pois permanecem com seu caráter social geral, mas adquirem também um caráter particular, individual, resultante da interação real, ativa, que existe entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Segundo a autora, Leontiev (1978) afirma ainda que, com a divisão social do trabalho, as relações entre significado e sentido pessoal não se tornaram necessariamente coincidentes, observação fundamental no estudo da personalidade. Para o autor, a ruptura entre significados e sentido pessoal determina uma mudança na estrutura interna da consciência própria da sociedade de classes desenvolvida. Nela o trabalhador aparta-se de seu próprio trabalho, e a sua atividade vai deixando de ser para ele o que ela é de fato. Por esse processo, pode estabelecer-se uma absoluta discordância entre o resultado objetivo da atividade e o seu motivo, acompanhada conseqüentemente do descompasso entre seu conteúdo objetivo e seu conteúdo subjetivo, descaracterizador dos mais elementares sentimentos humanos.

Nessa direção, Martins (2004) enfatiza que os princípios gerais que regem esse desenvolvimento compreendem as especificidades dos vínculos do indivíduo com o mundo, o grau e a organização da hierarquização de atividades com relação aos motivos e o grau de subordinação dessa organização à consciência sobre si e à autoconsciência. Conforme a autora, o primeiro princípio é representado pela qualidade dos vínculos do indivíduo com o mundo, vínculos que abarcam as relações para com as condições objetivas de sua existência, que ocorrem em dada família, dada classe social, dada nação, dada época. Esses vínculos circunscrevem as situações do desenvolvimento do indivíduo, abarcando um vasto conjunto de atividades a partir das quais se vão construindo suas estruturas motivacionais e emocionais, que contêm em si as bases das relações que sustentam a cadeia de acontecimentos que levam à sua formação como personalidade.

Martins (2004) destaca que o segundo princípio refere-se ao grau e à organização da hierarquização das atividades com relação aos motivos. Considerando-se que não existem atividades sem motivos, temos que, por meio das atividades, os motivos se vão organizando dinamicamente, constituindo-se como linhas motivacionais orientadoras dos vínculos com o mundo. Essas linhas motivacionais em relação com as atividades que as sustentam é que vão criando uma unidade relativamente

estável no processo de personalização, possibilitando ao indivíduo colocar-se, por meio da consciência, perante seus próprios motivos e assim estabelecer um norte para sua vida.

De acordo com a autora, a compreensão de si, o reconhecimento permanente que o processo de personalização demanda exigem o confronto mediado pela consciência entre atividades e motivos, sem o qual seria impossível a organização da atividade em torno de motivos vitais, isto é, motivos geradores de sentido para a vida. A desarticulação entre atividades e motivos ou a inexistência dessa unidade na personalidade criam as condições internas para que o homem viva fragmentariamente, em consonância com o terceiro princípio, que rege o desenvolvimento da personalidade, qual seja, o grau de subordinação dessa organização à consciência sobre si e à autoconsciência.

Segundo a autora, para Leontiev (1978), a consciência sobre si, como qualquer outro conhecimento, compreende a delimitação de propriedades externas e internas resultantes de comparações, análises e generalizações sintetizadas num sistema de representações sobre si que se vai constituindo ao longo das etapas do desenvolvimento, ainda que originariamente em formas sensoriais não conscientes, culminando num conhecimento dos traços ou das propriedades individuais. Sobre esse aspecto, Martins (2004) afirma que a autoconsciência, por sua vez, implica, para além do conhecimento sobre si. Pressupõe o conhecimento sobre si em suas intersecções com o mundo circundante, pelo qual o indivíduo se reconhece na realidade mais ampla, na mesma medida em que a reconhece em si.

Portanto, o empobrecimento da individualidade humana sob condições de alienação abarca sua expressão no âmbito tanto do trabalho social quanto da vida pessoal, uma vez que a ordem de relações políticas e econômicas subordina a si o próprio desenvolvimento do psiquismo. Por esse processo, os indivíduos deixam de ser autores e se convertem em coautores de sua própria vida. Martins (2004) enfatiza que a alienação é característica inerente à organização social capitalista; sua ação sobre a vida dos indivíduos revela-se como um problema de grau que será tanto maior ou menor quanto mais o indivíduo puder compreender sua existência para além da particularidade, ou seja, puder superar sua condição particular em direção à condição humano-genérica.

Esse processo pressupõe que o indivíduo aprenda a reconhecer as articulações entre seus atos, motivos e fins, colocando-os em relação às suas consequências reais, que se revertem tanto para si quanto para os outros. Martins (2004) enfatiza que é na análise dessas articulações que as expressões ideológicas da alienação poderão ser identificadas.

A constituição da personalidade e a compreensão dos processos que envolvem a natureza sócio-histórica do desenvolvimento humano são fundamentais para compreendermos os processos de constituição dos jovens e adultos com deficiência e TGD, participantes desta pesquisa, e refletirmos sobre eles, uma vez que as situações vivenciadas por esses sujeitos em seus percursos escolares e em suas vidas e o próprio processo de rememoração e narração dos episódios vividos, que envolve análises, sínteses e generalizações sobre as experiências do passado a partir do presente, implicam transformações em sua constituição subjetiva. Assim concordamos com Martins (2004, p. 97) quando ressalta:

[...] apenas à medida que os indivíduos puderem retomar para si o controle consciente das transformações das circunstâncias e de si mesmos, estarão a caminho da necessária prática revolucionária, condição essencial na superação da alienação e para o pleno desenvolvimento da personalidade.

Nessa perspectiva, para pensarmos as questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos deste estudo no decorrer do percurso escolar, considerando a especificidade da sua condição de ser e estar no mundo, faz-se necessária uma reflexão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento bem como sobre as implicações da escola nesse processo, uma vez que, segundo Tuleski, Facci e Barroco (2013, p. 289), “a escola se constitui em espaço para a formação daquilo que não existe, mas pode vir a existir, visto que o conteúdo escolar provoca a emergência e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores”.

Como afirma a autora,

[...] a escola, além de ensinar o conteúdo curricular, provoca o desenvolvimento daqueles que por ela passam ou que nela atuam (com e sem deficiências); ou seja, ela é (ou deveria ser) uma instituição provocadora do processo de humanização. Ela, obviamente, não é a única instituição promotora deste processo, porém, [...] sua atividade clássica de ensinar assume nele importância fundamental (BARROCO; FACCI; TULESKI, 2013, p. 289).

A escola é o local por excelência de apropriação dos conceitos científicos, ou seja, de apropriação do conhecimento sistematizado acumulado na história da sociedade. Em contrapartida, os conceitos espontâneos, conhecimentos prévios que a criança traz quando chega à escola, devem ser superados pela apropriação dos conceitos científicos, de maneira a se promover o amadurecimento das funções psicológicas superiores. Esse processo ocorre na medida em que há a mediação do professor na zona de desenvolvimento real do aluno, potencializando o conhecimento que está próximo de ser apropriado por ele.

Dessa forma, para que ocorram avanços nos processos de aprendizagem bem como a apropriação de conceitos científicos pela criança, faz-se necessário identificar as funções já desenvolvidas no sujeito, ou seja, conhecer o seu desenvolvimento real, que, conforme Vigotski (1998), se configura como as funções mentais que já se constituíram e que permitem à criança agir de forma independente do adulto, buscando contribuir para o desenvolvimento potencial, que são as funções emergentes apresentadas pela criança em situações de colaboração com pares mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal corresponde ao espaço no qual ocorre o processo de elaboração compartilhado entre a criança e o adulto, conforme citação a seguir:

A distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema com a ajuda de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz constituem a zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1998, p. 133).

Baquero (1997) destaca que esse conceito evidencia duas premissas: o que hoje a criança realiza com a ajuda de uma pessoa mais experiente no domínio de tal conhecimento, no futuro se realizará com autonomia, sem necessidade de auxílio; a autonomia no desempenho se obtém, paradoxalmente, como produto de assistência e auxílio, o que caracteriza uma relação dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotski (1998) afirma que esse processo ocorre durante todo o desenvolvimento psíquico humano, assumindo características distintas em cada momento.

Estes exemplos ilustram uma lei evolutiva geral para as funções mentais superiores, que pode ser aplicada em sua totalidade para os processos de aprendizagem das crianças. [...] a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar sozinhos quando a criança está em interação com as pessoas de seu entorno e em cooperação com algum semelhante. Uma vez que internalizados, esses processos se convertem em parte dos sucessos evolutivos independentes da criança (VIGOTSKI, 1998 p. 138).

A aprendizagem é considerada como um aspecto universal e necessário do processo de desenvolvimento cultural e especificamente humano das funções superiores. Nesse sentido, Baquero (1997, p. 3) ressalta que nem toda situação de interação entre pessoas de competências desiguais gera desenvolvimento. Afirma que “[...] se requerem instâncias de boa aprendizagem, ou melhor, de boa aprendizagem e ensino. Assim, a boa aprendizagem é aquela que precede o desenvolvimento e permite a sua produção”. Nessa direção, o conceito de zona de desenvolvimento proximal obriga-nos a pensar, mais do que em uma capacidade característica própria do sujeito, nas características de um sistema de interação socialmente definido.

Dessa forma, a interpretação e análise desse conceito devem ocorrer mais em termos das interações sociais que são propiciadas à criança do que de suas capacidades subjetivas. Nesse aspecto, as condições de ensino, principalmente o que ocorre de forma estruturada na escola, devem ser consideradas de modo a criar situações e interações favoráveis à aprendizagem.

Vigotski (1998) considera que essas leis gerais do desenvolvimento psíquico humano não são restritas apenas aos sujeitos que apresentam um desenvolvimento típico. Todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas e sociais, com ou sem deficiência, constituem-se de modo peculiar, a partir desses processos. Contudo, ao considerarmos que os sujeitos desta pesquisa são jovens e estão na idade adulta, temos que ponderar que essa fase da vida tem sido tradicionalmente compreendida como um período de estabilidade e de ausência de mudanças no que diz respeito à constituição psíquica.

Sobre esse aspecto, Oliveira (2005), citando Palácios (1995), enfatiza a importância de considerar a vida adulta como fase substantiva do desenvolvimento. Afirma também a importância dos fatores culturais na definição das características da vida

adulta, pois a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma família própria, por exemplo, são identificadas culturalmente como papéis, atividades e relações da maior importância nesse momento da vida. Conforme a autora, o modo como esses dois fenômenos ocorrem e as expectativas sociais em torno deles são claramente dependentes em relação a fatores históricos, culturais e sociais.

Nessa direção, a autora aponta que, embora os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos sejam muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes, podemos considerar algumas características dessa fase da vida que distinguiriam, de maneira geral, o adulto da criança e do adolescente. Oliveira (2005, p. 62) destaca:

[...] o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

A maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento advém das características desse momento da vida. O adulto traz, em suas lembranças, seus sucessos e fracassos ao longo do seu percurso escolar, por isso consegue ter um conhecimento dos seus processos de aprendizagem. Essa capacidade de reflexão também contribui para o adulto intervir nesses processos. No caso dos participantes desta pesquisa, que assumem o papel de narradores da história de suas vidas, a capacidade de lembrar, narrar e refletir sobre as experiências vivenciadas em seu percurso escolar contribui para que eles assumam o domínio da própria biografia e, por sua vez, da conduta gerida pelo pensamento, assumindo assim maior autogoverno.

Como dito no início desta seção, Vigotski pensou a trajetória de vida humana desvinculada de uma sequência linear, mas compreendida como um espaço multifacetado implicado pelas intersecções entre as dimensões da filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. Conforme o autor, o processo de

aprendizagem e desenvolvimento humano envolve processos de transformações psíquicas em relação à aquisição de conhecimentos. Nessa direção, o sujeito inserido em seu contexto histórico e cultural participa de sua transformação e, ao mesmo tempo, é por ele transformado.

Nessa perspectiva, Oliveira (2009) entende que caracterizar a vida adulta como um estágio psicológico estável e ausente de mudanças é completamente inadequado. Para a autora,

[...] a imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo gera uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito. [...] Em cada situação de interação com o mundo externo, o indivíduo encontra-se em um determinado momento de sua trajetória particular, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e resignificação do material que obtém dessa fonte externa (OLIVEIRA, 2009, p. 45).

Dessa forma, se o psiquismo do indivíduo se desenvolve em determinado contexto histórico e cultural, a universalização das etapas do desenvolvimento não contempla a própria essência do desenvolvimento humano. A autora não propõe a eliminação do problema da etapização do desenvolvimento, mas dirige seu olhar para a historização de entendimento dessa etapização e, nesse sentido, defende a ideia de ciclos da vida, que pode ser mais promissora na compreensão do fenômeno do desenvolvimento do que as ideias de estágio.

Oliveira (2004, p. 215) lança a seguinte questão: “[...] onde ficaria o potencial transformador das intervenções educativas na idade adulta?” O cerne dessa questão está na defesa de que não é qualquer aprendizagem que vai potencializar o desenvolvimento intelectual do adulto, pois o adulto já consegue pensar sistematicamente, ir para além da realidade que se apresenta imediata, elaborar generalizações, ou seja, elaborar conceitos científicos, e a criança ainda está em processo e, por isso, tem dificuldades de sistematizar seu pensamento. A criança em idade escolar precisa transitar dos conceitos espontâneos já apreendidos por ela para os conceitos científicos. A tomada de consciência redonda na apreensão dos próprios processos psíquicos de generalização. Conforme Oliveira (2004), o que é diferente no adulto é que ele organiza seu pensamento de forma intencional e consciente e essa característica o impulsiona em seu processo de aprendizagem.

De acordo com o exposto, os processos de aprendizagem do sujeito em idade adulta não podem ser entendidos como semelhantes aos dos sujeitos em idade infantil. Esse aspecto traz implicações para o trabalho docente com alunos adultos, uma vez que não estamos falando aqui do adulto como um personagem abstrato e uma categoria universal, mas, sim, de um sujeito historicizado em sua forma de ser e estar no mundo, com ou sem deficiência, que transforma as relações sociais que estabelece com seus pares e é transformado por elas.

2.1.2 Defectologia de Vigotski: a compensação social e a aprendizagem da pessoa com deficiência

Nesta seção, buscamos analisar, a partir dos postulados de Vigotski (1997), o conceito de compensação social e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência, bem como as possibilidades que tem a escola de contribuir para que os alunos com deficiência e TGD se apropriem dos conceitos científicos, ampliando, assim, o seu processo de humanização e inserção cultural.

Os estudos da defectologia² ocorreram com maior ênfase nos primeiros anos pós-revolucionários leninistas de 1917 a 1920. Era uma época em que a Rússia teve que lidar com as dificuldades referentes às crianças que tinham sido privadas cultural e educacionalmente devido à guerra. Muitas dessas crianças haviam perdido suas famílias e não contavam com essa instituição tradicional de apoio para se desenvolverem. Conforme aponta Barroco (2007), naquele contexto, a natureza da intervenção era concentrada apenas em processos de reabilitação e remediação, seja devido à visão médica predominante, seja por conta dos que se tornaram deficientes em decorrência de lesões e amputações na guerra.

² Barroco (2007, p. 203) esclarece que a Defectologia é definida como campo integrado que abarca o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades.

O interesse de Vigotski pela defectologia surgiu nesse contexto. Ele buscava entender em que medida as defasagens apresentadas por essas crianças tinham como origem o aspecto biológico ou a privação cultural. Opondo-se ao aspecto quantitativo que vigorava na defectologia da época, Vigotski (1997a) propunha que a defectologia deveria estudar os aspectos gerais do desenvolvimento da criança com deficiência. Seus estudos nessa área tornaram-se evidentes a partir da publicação de uma série de artigos que vieram a constituir as *Obras Escogidas, Tomo V – sobre Fundamentos de defectología*. Nesses textos, Vigotski (1997a) faz proposições em relação ao desenvolvimento e à educação das pessoas com deficiência intelectual, surdez, cegueira e deficiência múltipla e realiza críticas à forma como a criança com deficiência era caracterizada, apontando o equívoco de se tentar conceber a deficiência apenas baseada em características vinculadas a fatores biológicos e a explicações místicas e divinas. O termo defeito passou a ser utilizado por Vigotski (1997a) e por outros estudiosos nas primeiras décadas do século XX, para se referir à criança com algum tipo de limitação ou incapacidade. Contudo, não era utilizado como um termo pejorativo, mas, sim, como uma derivação da palavra defectologia.

No texto “Problemas fundamentais da defectologia contemporânea”, publicado em 1929, Vigotski (1997a) defende a defectologia como sendo um ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, de diversos tipos desse desenvolvimento. Para Vigotski (1997a), os processos de desenvolvimento da criança com defeito mostram uma enorme variedade de formas, um número quase ilimitado de tipos diferentes. A ciência deve dominar essa peculiaridade e explicá-la, estabelecer os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, suas desproporções e centros mutáveis, descobrir as leis da diversidade.

O trabalho referente especificamente à crítica à defectologia foi escrito em 1931, texto no qual Vigotski (1997a) demonstrou a inconsistência da pedologia³ de seu tempo, que exercia uma influência sumamente negativa no enfoque da determinação e compreensão das anormalidades do desenvolvimento da criança. Vigotski (1997a) elaborou uma crítica ao que se denominava “concepção puramente aritmética da soma dos defeitos”. Nessa direção, pode-se destacar o uso de escalas

³ Estudo do desenvolvimento infantil.

de desenvolvimento no processo de avaliação como uma das referências utilizadas, descaracterizando seu papel exclusivo de diagnosticar os desempenhos atuais e prognosticar os desempenhos futuros.

As escalas eram utilizadas, principalmente, como um instrumento de orientação ao desenvolvimento do sujeito, considerado a referência na época. A crítica postulada por Vigotski (1997b) dizia respeito à forma como a deficiência era explicada a partir de parâmetros biológicos e sob enfoque quantitativo.

O autor ressalta que um dos métodos mais utilizados de investigação psicológica da criança anormal era a escala métrica de Alfred Binet, baseada numa concepção especificamente quantitativa do desenvolvimento da criança com defeito. Esses métodos eram utilizados para determinar o grau de comprometimento do intelecto, mas não caracterizavam o defeito em si nem a estrutura interna da personalidade que ele transforma. As proporções e o tamanho da escala são as categorias fundamentais da investigação desses métodos, como se todos os problemas de deficiência fossem problemas de proporção e toda a diversidade de fenômenos estudados pela defectologia fosse abrangida por um regime único do grau de comprometimento.

A defectologia começou a calcular e a medir antes de experimentar, observar, analisar, diferenciar, generalizar e descrever qualitativamente. Vigotski estabeleceu como marca da nova defectologia a ênfase nos aspectos positivos da deficiência e, ainda, a crítica ao quantificado ofertado pela velha defectologia. Ele partiu do pressuposto de que todo ser humano pode aprender, mesmo em condições físicas, emocionais, mentais, neurológicas e sensoriais diversas. Propôs uma análise qualitativa do desenvolvimento humano, buscando encontrar o que há de específico e peculiar no desenvolvimento da pessoa com deficiência. Para o autor, o desenvolvimento humano não ocorre de forma linear, cumulativa e progressiva, de modo que qualquer desvio nesse percurso cause uma interrupção desse processo. Ele enfatiza que o desenvolvimento da criança com deficiência deve ser caracterizado qualitativamente, e não interessa ao educador medir e quantificá-lo, como corre até hoje em muitos casos.

Para Vigotski (1995), o desenvolvimento deve ser considerado como um processo em constante transformação e movimento, marcado pela história e pela cultura, e implica evolução, involução, revolução, constituindo-se de forma prospectiva, voltado para o futuro. Considerando que existe um percurso do desenvolvimento, que em parte tem o suporte do processo de maturação do organismo individual inerente à espécie humana, aponta que são as situações de aprendizagem, por meio da cultura e das situações de interação social pelas quais o sujeito passa, que alavancam e tracionam o seu desenvolvimento psíquico, que de outro modo não ocorreria. Dessa forma, o biológico é transformado sob a ação do cultural, assim como o cultural prescindido do biológico para constituir-se, existindo de modo simultâneo, o que Vigotski (1995) chamou de um processo de continuidade e ruptura entre esses dois elementos que acompanham o ser humano em toda sua trajetória de vida.

Vigotski (1997b) aponta que, para se compreender o funcionamento humano, é necessário considerar as compensações sociopsicológicas e, nesse sentido, destaca o conceito de compensação, o qual considera inerente a todos os seres humanos. No texto “O defeito e a compensação”, do tomo V das Obras Escolhidas, sobre os *Fundamentos da defectologia*, Vigotski (1983) analisa esse conceito, num primeiro momento, a partir de elementos orgânicos, apresentando a relação entre o vírus e a vacina, como princípio básico para a formulação de suas ideias. Exemplifica que, ao vacinar uma criança saudável com o vírus da varíola, a criança sofre uma leve enfermidade e, depois da recuperação, estará, por muito anos, protegida contra a doença. Seu organismo adquiriu imunidade, quer dizer, não só venceu uma leve enfermidade que foi provocada pela vacina, como sairá dessa infecção mais sadia do que era antes. Vigotski (1997b) aponta que o organismo pode elaborar uma antitoxina em maior escala do que exige a dose de tóxico que foi inoculada.

Conforme Vigotski, ao comparar a criança vacinada com outras que não receberam a vacina, veremos que, em relação à enfermidade, a criança estará supersadia, invulnerável à ação desse vírus. De acordo com o autor, esse processo orgânico, à primeira vista, parece-nos paradoxal, pois transforma a enfermidade em um estado de maior saúde, a debilidade em força, o tóxico em imunidade, o que se denomina supercompensação. Sua essência se reduz ao seguinte: “[...] toda deterioração ou

ação prejudicial sobre o organismo provoca, por parte desta reação defensiva, muito mais energias e forças que são necessárias para paralisar o perigo imediato” Vigotski (1997b, p. 41-42). O organismo constitui um sistema de órgãos relativamente fechado e internamente conectado, que dispõe de uma grande reserva de energia potencial e de forças latentes. Atua em instantes de perigo como um todo único, mobilizando as reservas ocultas de forças acumuladas, concentrando no lugar do risco, com maior exibição, doses muito maiores de antitóxico do que a dose do tóxico que o ameaça.

Desse modo, Vigotski (1997b) enfatiza que o organismo não só compensa o dano que se infere, como também elabora um excedente, uma vantagem sobre o perigo, que o põe em um estado mais elevado de defesa do que tinha antes do surgimento da ameaça. Ele busca inspiração em Willian Stern (1871-1938), psicólogo alemão que estudou a psicologia infantil e diferencial, para o qual o desenvolvimento se dava como uma cadeia de metamorfoses, e que postulou a ideia de que “aquilo que não me mata, me deixa mais forte” Vigotski (1983, p. 56). Isso sugere que a força surge da debilidade, das aptidões das deficiências.

Vigotski (1997b) também cita, como exemplo, que, na ausência de um dos órgãos pares, como o rim ou o pulmão, o outro membro do par absorve as funções do órgão inativo e se desenvolve compensatoriamente. A compensação de um órgão ímpar deficiente assume o sistema nervoso central, determinando e aperfeiçoando o funcionamento do órgão. O aparato psíquico cria, sobre tal órgão, uma sobre-estrutura psíquica, a partir das funções superiores que facilitam e elevam a eficiência de seu trabalho. Diante disso, a sensação de insuficiência de um dos órgãos é para o indivíduo um estímulo constante de desenvolvimento de sua psique.

Conforme Vigotski (1997b), em psicologia, o fenômeno da compensação tem sido utilizado amplamente desde que se começou a estudar a psique não isoladamente do organismo, ou como um reflexo, mas dentro do sistema do organismo, com sua função peculiar e superior. No sistema da personalidade, a compensação desempenha um papel igualmente importante. Conforme o autor, a compensação como uma reação da personalidade diante da deficiência dá início a novos processos de desenvolvimento, nos quais substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas. “Muito do que é inerente ao desenvolvimento normal desaparece

ou se reduz devido ao defeito. Cria-se um tipo novo, peculiar de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1983, p. 57).

Nessa direção, Vigotski (1997b) também toma como base para suas reflexões a teoria da psicologia individual, ou psicologia da personalidade, do médico e psicólogo austríaco Alfred Adler (1870-1937). Amplamente difundida e muito influente na Europa e na América do Norte, a corrente psicológica criada por Adler desenvolveu a ideia de um sistema integral, de uma teoria acabada sobre a psique. A psicologia da personalidade de Adler (1927) apud Vigotski (1997c) rompe definitivamente com o estatismo biológico no enfoque da psique, e é uma tendência realmente revolucionária para a época. Para ele, o homem deve ser compreendido como um todo, uma unidade funcional, reagindo ao meio tanto quanto aos seus próprios dotes físicos, e não como um somatório de instintos, desejos e outras manifestações psicológicas. Vigotski (1995) cita que, a partir dessa teoria, o que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica.

Em relação a esse aspecto, Vigotski (1995) chama a atenção afirmando que se torna obrigatório para o psicólogo compreender cada ato psicológico em vinculação não só com o passado, mas também com o futuro da personalidade. Isto é o que podemos chamar orientação final de nossa conduta. Em essência, essa concepção dos fenômenos psicológicos, não só a partir do passado, mas também com referência ao futuro, não significa nada mais do que a exigência dialética de compreender os fenômenos em eterno movimento, descobrir suas tendências e seu porvir, determinado por seu presente. A teoria de Adler (1927) sobre a estrutura da personalidade introduz uma perspectiva de futuro imensamente valiosa para a psicologia. Conforme Vigotski (1997c, p. 258), “[...] nos libera de teorias conservadoras, de cara com o passado, de Freud e de E. Kretschmer”.

Adler (1927) apud Vigotski (1997c) acrescentou à teoria da compensação um fator psicológico por ele denominado de sentimento de menos-valia. Esse sentimento constitui-se a partir da valoração da posição social inferior que ocupa o sujeito com deficiência. A luta contra esse sentimento impulsionaria o processo de compensação psicológica, uma vez que a pessoa com deficiência não se vê deficiente; é a sociedade que lhe outorga uma posição social inferior. Adler considera que a criança

com defeito é vista como inferior socialmente, devido à sua condição fisiológica e orgânica, ao contrário de Vigotski, para quem a condição de inferioridade resulta da consequência social de imposição de um modelo ideal e padrão de sujeito. Assim, o sentimento de menos-valia, para Vigotski, é instituído socialmente e se constitui em uma consequência social de como a deficiência é vista e não da limitação em si.

Diante disso, Vigotski (1983, p. 42) enfatiza que essa corrente psicológica ajuda a compreender o desenvolvimento e a educação infantil: “[...] na inadaptação de uma infância está dada, portanto, a fonte da supecompensação, quer dizer, o desenvolvimento supereficiente das funções”. Vigotski (1983), a partir dos estudos de Adler (1927), destaca que a criança quer ver tudo se é míope, ouvir tudo se tem algum problema de ouvido, quer falar se é mudo ou tem dificuldade com a fala; enfatiza o desejo de voltar a se expressar em crianças que experimentaram grandes dificuldades. E essa oposição entre a deficiência organicamente dada e desejos, fantasias e sonhos fala-nos das tendências psíquicas para a compensação. De acordo com Vigotski (1983), aí estão implícitos o ponto de partida e as forças motrizes de toda educação. É a sua visão das possibilidades de superação da deficiência, a partir da força que vem junto com a falta e a limitação provocada pela deficiência. Conforme Padilha (2000, p. 76), é “[...] a força dos desejos, das fantasias, das tendências psicológicas que cria as possibilidades de vencer as dificuldades”.

Vigotski (1983) aponta que quem observou a estrutura da personalidade mais profundamente foi o psicólogo e filósofo alemão William Stern (1921), que enfatizava ser impossível reduzir a anormalidade estabelecida de uma personalidade a características singulares como sua única origem. Conforme Stern (1921), a deficiência tem um duplo papel: ao mesmo tempo em que provoca a limitação, também cria os mecanismos para a sua superação.

De outro modo, destaca o filósofo Theodor Lipps (1923), para quem, se um feito psíquico se interrompe ou se inibe em seu curso natural, ou se neste último aparece em qualquer ponto um elemento estranho, ali onde se produz a interrupção, o retardo ou a perturbação do curso do feito psíquico, ocorre uma “inundação”. A energia se concentra no dito ponto, se eleva e pode vencer o retardo. Pode recorrer a um caminho de desvio. A imagem de um rio que encontra um obstáculo em seu

curso e que, em virtude disso, muda o seu curso e segue outra direção sem ficar estático parece uma analogia fundamental para se compreender os caminhos alternativos propostos por Vigotski (1983) no desenvolvimento da criança com algum tipo de deficiência. Conforme o autor, “[...] no lugar da contenção (dique), é inerente a uma energia, uma tendência a desviar-se. O objetivo que não se pode alcançar pelo caminho direto, se consegue graças à força da inundação por um desses desvios” (VYGOTSKI, 1983, p. 46).

Dessa forma, Vigotski (1983) afirma que, devido a uma dificuldade, a uma detenção, a um obstáculo, se faz possível o objetivo para a criação de outros processos psíquicos. O ponto da interrupção, de alteração de alguma função que atua automaticamente, converte-se em objetivo para outras funções orientadas na direção desse ponto e que por isso tem o aspecto de uma atividade racional. É por isso que o defeito e as alterações criam um funcionamento da personalidade e se convertem no objetivo final para o desenvolvimento de todas as forças psíquicas do indivíduo.

Com isso, Vigotski (1983) faz uma caracterização positiva da deficiência, na medida em que considera que na limitação também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as possibilidades compensatórias para superar o defeito e que precisamente são essas que saem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. A plena participação social é o ponto final da educação, visto que todos os processos compensatórios estão dirigidos para a conquista desse fim. Dessa forma, construir todo um processo educativo seguindo as tendências da compensação significa não atenuar as dificuldades que derivam da deficiência, senão tencionar todas as forças para compensá-la.

Ao mesmo tempo em que cria dificuldade para o desenvolvimento, a limitação provocada pela deficiência ativa e intensifica forças compensatórias. Essa é a tese básica da Defectologia de Vigotski. Assim, onde ocorrem insuficiência e limitação de uma função, outra função pode surgir para substituí-la ou auxiliá-la. A compensação apontada por Vigotski (1998) é relativa ao funcionamento psicológico, numa ideia que corresponde à plasticidade dos processos de desenvolvimento psíquicos, possibilitando transformações qualitativas em diversas funções mentais da criança.

Nesse sentido, compensar não significa a eliminação da deficiência em si, mas o emprego de forças de superação das consequências do núcleo orgânico da deficiência, buscando oferecer possibilidades de desenvolvimento para a criança.

O defeito se converte em ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. O defeito estabelece o ponto do objetivo final com o qual tende o desenvolvimento de todas as forças psíquicas e oferece uma orientação ao processo de crescimento e de formação da personalidade (VIGOTSKI, 1998, p. 6).

Sobre esse aspecto, concordamos com Padilha (2000) quando destaca que a perspectiva da força e da positividade da deficiência não é uma questão de fácil compreensão. Não é um conceito transparente. Não se trata de uma força individual que vem de dentro, inata, pois, se assim fosse, Vigotski seria incoerente com sua posição contrária ao inatismo, visto que marcadamente histórico-cultural. De acordo com a autora, esse *impulso* para a superação das dificuldades não pode ser compreendido de modo ingênuo, como sendo uma força biológica, própria dos órgãos que realizariam a compensação do que falta ou do que falha. Pelo contrário, a visão por si mesma não se substitui, senão que as dificuldades que surgem devido à sua falta se solucionam mediante o desenvolvimento da superestrutura psíquica.

Segundo Vigotski (1998), a criança com deficiência, ao se deparar com alguma dificuldade, tem a possibilidade de avançar por uma via indireta para superá-la. As dificuldades enfrentadas pela criança são como propulsores para o surgimento dos processos de compensação.

Ao entrar em contato com o meio exterior surge o conflito provocado pela falta de correspondência entre o órgão e a função deficiente e as tarefas que tem que cumprir, o que conduz a uma alta possibilidade de enfermidade e de mortalidade. Esse mesmo conflito origina elevadas possibilidades e estímulos para a compensação (VIGOTSKI, 1998, p. 6).

Assim, uma criança cega ou surda pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento de uma criança com desenvolvimento típico, contudo, consegue isso de outro modo, por outra via e com outros meios. O conceito de compensação está intimamente ligado ao meio social, dependendo da qualidade das experiências sociais vividas pela criança com deficiência. Quando o contexto social em que a criança está inserida não se torna desafiador e rico em experiências, os processos

compensatórios não são acionados. Dessa forma, o processo de compensação nem sempre terá êxito, caso não ocorra naturalmente.

A tendência para compensação não ocorre de modo biologicamente predeterminado nem num processo espontâneo e natural. De outro modo, constrói-se no corpo coletivo das relações humanas. Essa é a dinâmica que o caracteriza. Há que se destacar que as causas orgânicas não atuam por si sós, mas de forma indireta, por meio do lugar que a criança ocupa na presença de alguma limitação. Assim, o que determina o desenvolvimento da criança não é a deficiência em si, mas as suas consequências sociais. Góes (2002, p. 99), analisando essa questão, aponta:

[...] assim, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.

A questão compensatória se torna o ponto central de discussão no desenvolvimento da criança com deficiência. Vigotski (1998) considera que o comprometimento orgânico não deve ser ignorado, mas destaca que é a qualidade da vida social da criança o fator principal que gera possibilidades de seu desenvolvimento cultural. Nesse sentido, existe a necessidade de se criarem formas culturais singulares que mobilizem a criação de forças compensatórias e caminhos alternativos no desenvolvimento da criança com deficiência. O *deficit* orgânico não pode ser ignorado, mas é a vida social que abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural.

Sobre esse aspecto, o educador deve privilegiar a linguagem como um elemento fundamental de significação do mundo para a criança com deficiência. Só por meio daquilo que é significado e vivido pela criança é que os processos compensatórios são acionados. Esses processos envolvem a linguagem, a palavra e outros signos, que permitem à criança interagir, aprender, auto-orientar-se, significar o mundo, constituindo, assim, o funcionamento superior.

Barroco (2007) destaca que, na criança com desenvolvimento típico, os planos do desenvolvimento biológico e cultural num determinado momento se fundem. Isso

pode ser observado quando a criança apresenta o domínio da linguagem e a apropriação dos códigos e signos e dos seus significados simpráticos e sinsemânticos, como também se tem desenvolvidas as condições para a comunicação verbal oral, escrita ou gestual. Porém, na criança com deficiência, não se apresenta de modo tão convencional e direto tal fusão, já que a cultura da humanidade se ergueu sobre as condições de certa estabilidade e constância de determinado padrão biológico humano. A autora conclui que esse fator leva a condições que podem resultar em certo primitivismo da psique, mesmo estando em uma sociedade letrada.

A criança primitiva, conforme Vigotski (1998), não tem realizado o desenvolvimento cultural ou, mais exatamente, encontra-se nos níveis mais baixos desse desenvolvimento por diferentes razões. Com ou sem deficiência, essa criança advinda de grupos pouco desenvolvidos, compreendidos da forma como se discute aqui, pode desenvolver em grau elevado o seu intelecto prático, entretanto fica à margem do desenvolvimento cultural. Os casos de crianças que se desenvolveram longe de processos midiáticos culturais, como o do menino Victor de Aveyron, encontrado nos bosques próximos ao povoado de Saint-Serin, no sul da França, exemplificam essa situação.

Dessa forma, a probabilidade de essas crianças se tornarem indivíduos com possibilidades diversas de desenvolvimento ocorre caso caminhos alternativos lhe sejam viabilizados. Os caminhos alternativos podem envolver recursos auxiliares, especiais, particulares, sob a forma de procedimentos ou de instrumentos, equipamentos, técnicas, códigos, mas são essencialmente caminhos explorados com o propósito de promover a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo, e ampliar os níveis de pensamento.

Sobre esse aspecto, Padilha (2000), com a intenção de compreender o desenvolvimento do sujeito simbólico, cultural e histórico, representado pela jovem Bianca, que nasceu com agnesia parcial do corpo caloso e diminuição do hemisfério esquerdo e que se encontrava seriamente comprometida em seu desenvolvimento cognitivo, desenvolveu um estudo de caso em uma investigação longitudinal que lhe possibilitou registrar e interpretar aspectos da esfera do simbólico de Bianca, como o

gesto, como possibilidade de dar sentido às práticas discursivas. Padilha (2000) acompanhou Bianca semanalmente durante três anos. Os encontros foram descritos e analisados, levando em conta, como princípio norteador, o processo de simbolização na constituição da subjetividade e, de modo particular e especial, a constituição da subjetividade do sujeito comprometido pela deficiência mental⁴. Tomava como opção teórica a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e suas implicações metodológicas de pesquisa, apoiando-se nas reflexões de Vigotski e seus seguidores; a posição marcadamente dialógica da interação humana de Mikhail Bakhtin, que leva em conta os processos de significação, os movimentos de sentido e seu papel constitutivo do pensamento, da ação e da palavra; as contribuições da neurolinguística, orientada discursivamente para a análise dos fatos patológicos, assumindo a teoria enunciativo-discursiva da linguagem.

A autora enfatiza que o seu esforço foi no sentido de apontar para a possibilidade de maior compreensão de que alguns aspectos do desenvolvimento, que do ponto de vista neurológico anunciam deficiência mental e limitações na esfera do simbólico, podem ser superados, mesmo que tais superações possam ser demonstradas apenas em alguns níveis, num tempo também delimitado. Nesse processo, Padilha (2000, p. 214) destaca que,

[...] compreender as dificuldades de Bianca; encontrar formas de intervenção que possibilitem avanços lingüístico-cognitivos; escolher momentos de sua evolução para destacá-los como evidências de saltos qualitativos em seu desenvolvimento, só pode acontecer na perspectiva que concebe o ser humano histórico, cultural, simbólico; a linguagem como atividade constitutiva desse ser – sujeito que significa o mundo, dá sentido à sua vida e à vida dos outros –, analisando os acontecimentos de modo a identificar pistas, indícios, procurando-os através da microanálise, ou seja, analisando os detalhes do desenvolvimento acontecendo, sendo, fazendo-se nas relações [...].

Nessa direção, concordamos com a autora quando destaca que a compensação parece ser mais fácil de ser compreendida em situações quando vemos, por exemplo, um cego lendo e escrevendo pelo processo Braille, ou mesmo um surdo utilizando a Língua de Sinais para se comunicar. Ela enfatiza que, em casos de pessoas com deficiência intelectual, a compensação assemelha-se mais difícil de

⁴ Devido a uma mudança terminológica, utiliza-se na atualidade a déficit intelectual.

ser definida, uma vez que parece não haver códigos específicos ou linguagens que, uma vez dominados, ajudem a vida da pessoa com o comprometimento. Aponta que o que a escola, via de regra, faz nesses casos é tentar suprir algumas faltas ou falhas, treinando, condicionando alguns hábitos, denominando esses treinamentos de Atividades da Vida Diária (AVD).

Entendemos, como destacou Barroco⁵, que a compensação está de forma intrinsecamente relacionada com a mediação instrumental e a formação das funções psicológicas superiores. No plano cultural, o processo compensatório implica desenvolver o talento cultural, a consciência dos recursos íntegros dos quais a pessoa possa se valer, de modo intencional e planejado. Para a autora, nesses casos, a compensação ocorre quando os sujeitos conseguem desenvolver vias alternativas de aprender e compreender o real e analisá-lo, identificar leis sociais que o regem, reconhecer padrões de conduta que vigoram e generalizá-los em seu cotidiano.

No caso dos sujeitos desta pesquisa, um jovem com autismo e dois adultos, um surdo e outra com um diagnóstico ainda incerto, que sugere um transtorno psicótico, a questão compensatória, como nos alertou Barroco (2014) em nossa banca de qualificação II, também pode ser compreendida e relacionada ao processo de tomada de consciência, de conhecimento de si e de autogoverno, uma vez que o ato de narrar a própria história de vida estimula a consciência e o desenvolvimento psicológico, visto que essa atividade é pautada na linguagem verbal oralizada ou sinalizada, na memória mediada pela recuperação dos fatos vivenciados, na análise desses fatos, na elaboração de sínteses sobre o passado e o presente e na realização de generalizações.

O processo de provocação do pensamento sobre as próprias vidas pode ser considerado, desse modo, como um elemento importante para o estabelecimento de vias compensatórias.

Sobre o processo de compensação, Padilha (2000) enfatiza que é preciso buscar o que Vigotski diz a respeito do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e do uso dos signos. Conforme a autora, não se trata de desenvolver habilidades ou

⁵ Refere-se a parecer emitido em banca de qualificação II desta pesquisa, em 2014.

mesmo contextualizar treinamentos, como se assim estivéssemos ampliando as possibilidades de constituição das funções superiores; é importante que se insista nesse ponto, pois o que via de regra a escola especial propõe como programa pedagógico para pessoas com *deficit* intelectual tem reproduzido a ideia de um ser incapaz de se apropriar de processos de significação cultural.

O estudo de Padilha (2000) aponta que os caminhos alternativos e as vias peculiares de desenvolvimento da criança com deficiência dependem, sobretudo, da mudança de pensamento em relação não só à concepção da deficiência como também ao papel da sociedade nesse processo. As vias alternativas e especiais dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudanças de mentalidade do grupo social. Assim, a coletividade se constitui em premissa básica para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças e jovens com ou sem deficiência.

A respeito da criança cega, os estudos de Vigotski (1983) têm demonstrado que não há o aumento automático do tato ou da audição devido à ausência de visão. O autor considera que a cegueira não é vencida pela compensação sensorial em si, mas por meio da linguagem e do mundo de significações que ela comporta. A visão por si mesma não se substitui, senão as dificuldades que surgem devido a sua falta se solucionam mediante o desenvolvimento de uma superestrutura psíquica. Assim, não se pode pensar em uma simples substituição dos órgãos do sentido, uma vez que as funções desses órgãos não mudam de um para o outro. O que ocorre é uma reorganização complexa de toda a atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante e dirigida por meio da associação, da memória e da atenção à criação e à formação de um novo tipo de equilíbrio do organismo para o órgão afetado.

Nessa direção, Barroco (2011) ressalta a crítica feita por Vigotski sobre a pedagogia da escola especial de sua época, direcionada às crianças com deficiência, uma vez que a essência do trabalho educativo dessas instituições ocorria pela via do desenvolvimento dos órgãos restantes de percepção, em relação àquele afetado. Assim, a intervenção pedagógica que visava à compensação da cegueira, por exemplo, via sensibilidade auditiva e tátil, ou seja, enfocando as funções elementares do desenvolvimento, deveria ser revista.

Vigotski (1983) enfatizou que o problema da cegueira em si, como desvantagem sensorial, se dá de forma instrumental, e, ao se proporcionar ao cego formas alternativas de acesso à cultura, como, por exemplo, o acesso ao sistema Braille, que permite ao cego ingresso na linguagem escrita, a questão será contornada. Assim como a pessoa cega, o surdo pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento que uma pessoa ouvinte, porém seguindo outras vias de aprendizagem. No caso da pessoa surda, um órgão da percepção é substituído ou suprido por outro, a visão, diferentemente de pessoas surdo-cegas, para quem a via alternativa de desenvolvimento cultural ocorre prioritariamente por meio da comunicação tátil. A pessoa surda não desenvolve uma “supervisão”, ao contrário, é na associação, na relação de determinados movimentos táteis com o tipo de objeto por ela significado que ela significa e se apropria da cultura. A maior dificuldade se encontra na comunicação do surdo com o ouvinte, quando este não domina a língua de sinais própria do sujeito surdo.

O ensino da linguagem oral ao surdo depende de inúmeros fatores, principalmente no que se refere à condição da surdez. Ao fazermos uma análise histórica, observamos que as pessoas surdas, por apresentarem uma singularidade relativa à sua própria condição, têm sofrido com a educação que lhes é oferecida, muitas vezes baseada em uma concepção clínica e biológica de cura e busca da normalidade por meio de treinos sistemáticos da linguagem oral. Isso acontece visto que, ao longo de seu histórico de percurso escolar, os surdos foram proibidos de utilizar a língua de sinais. O fracasso das propostas de oralização dos surdos e o avanço em estudos na área da linguística contribuiram para o surgimento de novas propostas, como o bilinguismo, que, por exemplo, propõe um novo olhar sobre a surdez, resgatando a língua de sinais como língua materna dos surdos e considerando o português, no caso do Brasil, como segunda língua. Vigotski (1983, p. 98) aponta que um dos equívocos mais sérios em relação à criança surda ocorre quando ela é tratada de forma isolada do seu coletivo.

A proposta de escolarização de pessoas com deficiência baseia-se na premissa de que as limitações causadas pela deficiência são superadas por meio dos processos compensatórios, que ocorrem se caminhos alternativos de aprendizagem forem propiciados, considerando-se que a própria condição de deficiência gera estímulos para sua superação. Entende-se, a partir dos estudos de Vigotski (1983), que o

mecanismo de compensação não é uma relação de substituição das funções comprometidas por outras, mas se configura como uma possibilidade de o sujeito percorrer outros caminhos para se desenvolver e envolver-se na vida social e cultural do grupo em que está inserido, favorecendo o desenvolvimento de suas funções superiores, independente das limitações impostas pela deficiência.

Nosso interesse em investigar os percursos escolares de jovens com deficiência e TGD, buscando identificar os desafios e as possibilidades que promoveram aprendizagem e desenvolvimento em sua vida acadêmica e profissional, baseia-se justamente nessa premissa do mecanismo de compensação proposto por Vigotski.

Quanto mais oportunidades de acesso lhe forem propiciadas, melhor a pessoa com deficiência se desenvolverá em seu contexto educacional, desde que haja o suporte necessário à sua condição de aprendizagem. Faz-se indispensável mudar a forma como as pessoas com deficiência são vistas pela sociedade, essa concepção médica vigente na qual se sobressai deficiência, para uma visão em que o sujeito seja considerado em sua totalidade, com dificuldades, mas também com potencial para se desenvolver por meio de uma via peculiar.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE WALTER BENJAMIN

O historicista apresenta uma imagem “eterna” do passado, o materialista histórico faz desse passado uma experiência única.

Walter Benjamin

2.2.1 Walter Benjamin: a história e a leitura do passado

Nascido em Berlim, em 1892, Walter Benedix Schönflies Benjamin (1892-1940) foi um dos mais notáveis intelectuais alemães do século XX. Sua obra abrange uma

pluralidade de temas, como a filosofia da história, a estética e a crítica literária, a historiografia e a política, a filosofia da linguagem, a crítica epistemológica, entre outras. Filho de judeus assimilados na Alemanha do século XIX, Benjamin esteve intelectualmente envolvido com a elaboração de uma abordagem sensível da Modernidade.

Na adolescência, Benjamin, adotando ideais socialistas, participou no Movimento da Juventude Livre Alemã, colaborando na revista desse Movimento. Nessa época, notava-se uma nítida influência de Nietzsche (1844-1900) em suas leituras. Em 1915, conheceu Gerschom Gerhard Scholem (1897-1982), de quem se tornou muito próximo quer pelo gosto comum pela arte, quer pela religião judaica que estudavam. Conforme Gagnebin (2011), o percurso biográfico de Benjamin evidencia os efeitos que as vicissitudes de uma época histórica produzem em um indivíduo, pois ele vivenciou o período de um dos mais dramáticos acontecimentos da Europa: a Segunda Guerra Mundial. Vítima da perseguição nazista, passou parte de sua vida no exílio, sem residência fixa, fugindo de um lugar para o outro. Sua vida foi marcada por fracassos e dificuldades materiais, profissionais e individuais. Até meados dos anos 1930, quando passou a receber uma espécie de bolsa do Instituto de Pesquisa Social (Instituto de Frankfurt), dependia financeiramente de sua família.

Walter Benjamin assumia uma dinâmica fragmentária da escrita, fugindo aos preceitos acadêmicos tradicionais. Foi “convidado” a renunciar à apresentação de sua tese de livre docência, intitulada *A origem do drama barroco alemão*, no Departamento de Literatura Alemã, tese também recusada pelo Departamento de Estética da Universidade de Frankfurt. Para Gagnebin (2011), tratava-se de uma obra complexa, renovadora e erudita, obscura e brilhante, que revelava a relação ambígua que Benjamin tinha com a tradição acadêmica.

Nas *Teses sobre o conceito de história*, publicadas em 1940, ano de sua morte, Benjamin reuniu textos nos quais tecia críticas ao historicismo, que expressava uma concepção aditiva e acumulativa de história a partir de uma noção de tempo linear. Benjamin se opôs a essa perspectiva e revelou sua inquietação na defesa de uma história materialista construtiva que busca articular o passado com o presente. Conforme Gagnebin (2011), a metáfora da articulação é interessante porque articulação, no corpo humano, por exemplo, é aquilo que dá movimento entre o

braço e o antebraço. Portanto, quando Benjamin usava essa palavra, ele queria articular o passado e o presente, queria criar o movimento entre o passado e o presente, movimentar o presente para dentro, e não só, como dizem os historiadores do historicismo, descrever o passado histórico. Contra isso, ele colocava um movimento, uma transformação, uma articulação.

Benjamin (2008) chamou a atenção para o papel do historiador materialista, que deveria lembrar-se de que a imagem do passado, que é a sua imagem do passado, não pode oferecer um ponto de partida imediato à sua análise, mas que a condição prévia de todo julgamento do passado é o exame crítico da constituição histórica da representação desse passado. De outra forma, ele estaria arriscado a cair nas armadilhas de uma tradição cultural que se deleita em fazer da história uma espécie de caminho ascendente, com seus pontos altos e seus períodos de decadência, seus sábios e seus fracassados, em direção ao coroamento, que figuraria o estabelecimento da democracia burguesa. Para o autor, a análise materialista deveria, antes de tudo, proceder a uma releitura profundamente desconfiada da historiografia vigente.

Segundo Benjamin (1994a), é preciso descolar, por assim dizer, o núcleo do passado de um invólucro de imagens pré-fabricadas que nos impedem de percebê-lo em sua verdade. Essa verdade não é, na filosofia benjaminiana, a luminosidade ofuscante das origens, como se fosse possível remontar a uma fonte tanto mais pura quanto mais distanciada no tempo. Ao contrário, a verdade do passado reside antes no leque dos possíveis que ele encerra, tenham eles se realizado ou não. Assim, a tarefa do pesquisador materialista, como dito anteriormente, é justamente revelar esses possíveis esquecidos, mostrar que o passado comporta outros futuros além desse que realmente ocorreu.

Gagnebin (1982) expõe que a reflexão benjaminiana sobre a crítica materialista da literatura conduz a uma reflexão sobre a história em seu duplo sentido: como conjunto dos eventos do passado e como sua própria escritura. Benjamin critica o ideal de pesquisa histórica do historicismo que escreve uma história universal: “O historicismo culmina legitimamente na história universal. Seu método consiste em ‘apresentar uma imagem eterna do passado, isto é, utilizar a massa de fatos para com eles preencher o tempo homogêneo e vazio’” (BENJAMIN, 1994a, p. 230).

O tempo histórico no historicismo é semelhante a um espaço vazio, uma linha infinita que os acontecimentos vêm preencher. O tempo é concebido como homogêneo e vazio e se conjuga em uma série de pontos perfeitamente semelhantes. Essa concepção do tempo, comum à historiografia burguesa e à teoria social democrata do progresso, permite postular a existência de uma história universal, na qual é possível conhecer todos os pontos do *continuum* histórico, formando a partir dele uma imagem exata, ainda que esse processo seja infinito. Nessa perspectiva, cada acontecimento do passado espera pacientemente ser conhecido; sua descoberta é só uma questão de persistência e habilidade do pesquisador. De acordo com Benjamin (2008, p. 232), o historicismo se contenta em estabelecer uma relação causal entre vários momentos da história, contudo, aponta:

Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário (BENJAMIN, 2008, p. 232).

Conforme Gagnebin (1982), para Benjamin, o historiador burguês do historicismo não questiona nem sua posição nem a maneira como a história nos foi contada e transmitida, e ainda menos a maneira como se realizou. A história não é considerada como uma versão possível entre outras, mas como o relato incontestável e edificante das múltiplas manifestações da vida humana. A ausência de reflexão crítica sobre seus postulados e essa concepção acumulativa da pesquisa explicam o conformismo do historicismo. Ele descreve o vasto espetáculo da história universal, mas não o questiona; está conseqüentemente bem longe de poder discernir, por detrás da história dos vencedores, as tentativas de uma história que fracassou (GAGNEBIN, 1982). Nessa perspectiva, não interessa identificar as causas do fracasso, e elas não se constituem em um objeto de pesquisa. Assim, a vitória é considerada como uma manifestação do mais forte, sem que se indague a respeito das condições preestabelecidas de luta desigual. Para Benjamin, o historicismo se identifica sempre com o vencedor, na medida em que é sobre este que existe o maior número de testemunhas e registros.

O conceito de história em Benjamin está contido em uma noção de tempo diferente do da tradição ocidental. A crítica ao tempo homogêneo e vazio do historicismo do

século XX se realiza na recorrência de Walter Benjamin à mística judaica, em que o pensador encontra uma concepção de tempo não escravizada à cronologia, ou seja, a linearidade que aponta sempre para o futuro. Benjamin não problematiza a história sem, necessariamente, refletir sobre a concepção de tempo. Nessa direção, também o pensamento marxista fornece a Benjamin a possibilidade de “interrupção” do fluxo homogêneo do tempo histórico, ou seja, a possibilidade de uma crítica ao tempo imanente ao modo capitalista. Dessa forma, preocupado com uma concepção de tempo que não seja uma abstração, Benjamin relaciona o materialismo histórico à mística judaica.

No lugar do conceito de história cíclica, baseada na doutrina do eterno retorno, e em vez do tempo linear, Benjamin (2008) propõe o tempo saturado de “agoras”, ou seja, repleto de atualidades, cheio de pontos descontínuos como as estrelas no céu: “A história de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras [...] sob o livre céu da história” (BENJAMIN, 1994a, p. 229-230).

Assim o conceito de tempo, para Benjamin, não é representado pela noção de tempo cíclico ou linear; com efeito, uma outra história pode surgir, pois há a quebra da continuidade e os fatos não se desenrolam em uma sequência temporal.

Em oposição à visão do historicismo, a tarefa do historiador materialista, para Benjamin (2008), é a de saber ler e escrever uma outra história, uma espécie de anti-história; escrever, ou melhor, *escovar a história a contrapelo*, ou ainda a história da barbárie, sobre a qual triunfa uma cultura dominante. Contudo, escrever a história dos vencidos requer o acesso a uma memória que não está nos documentos oficiais e nos livros de história.

Ao contrário, o historiador materialista não pretende descrever o passado da forma como ocorreu de fato, mas de outro modo; busca desvelar os sentidos não considerados nesse processo para inscrever em nosso presente o apelo por um futuro diferente. Sua tarefa está na capacidade de estabelecer uma ligação entre o passado submerso e o presente. Trata-se aqui não só de recuperar o que foi vivido, mas também de estabelecer conexões do que foi vivido pelos jovens e adultos de nossa pesquisa, em sua atualidade.

Cada momento da história forma uma unidade em si, dotada do mesmo valor que as outras, que só pode ser compreendida e descrita de maneira adequada se o historiador deixar de lado qualquer opinião preconcebida sobre o curso global da história, para mergulhar no estudo dos fatos e tentar reviver cada época de acordo com seus próprios critérios. Walter Benjamin propõe uma inconclusividade do passado para defender a legibilidade do tempo histórico e ressalta que quem tem em mente esse fato pode ter uma ideia de como o tempo passado é vivido na rememoração: nem como vazio, nem como homogêneo.

2.2.2 Lembrar e esquecer: a memória e o conceito de tempo histórico

A relação entre ouvinte e narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Nesse contexto, a memória ganha papel fundamental. Os gregos tinham duas palavras para designar a memória: a palavra *nemé*, a imagem mnêmica, a lembrança que surge espontaneamente, sem a vontade do sujeito, que, portanto afeta o sujeito; e a palavra *anamnesis*, ainda utilizada na medicina, quando o médico recolhe informações sobre um doente e sua doença. Trata-se de uma busca consciente, ativa e intelectual, uma atividade do espírito, portanto, uma atividade de procura e recolhimento, uma atividade da razão ligada ao *logos*.

Para Gagnebin (2011), a memória, como faculdade psíquica, até hoje é uma capacidade paradoxal complexa e, quiçá, contraditória. A memória recebe imagens e é afetada por essas imagens, sem que as tenha necessariamente buscado, portanto, é uma capacidade passiva, se usarmos esse conceito. Mas a memória também é pesquisa, é uma atividade, pois ela investiga e interroga; é, portanto, uma capacidade de intensa atividade. Então ela é simultaneamente uma capacidade passiva e uma capacidade ativa.

De acordo com a autora, esse caráter paradoxal ativo e passivo da memória bem como a relação privilegiada com as imagens, portanto, também com a imaginação explicam a desconfiança até hoje da filosofia clássica e também dos historiadores mais tradicionais sobre a veracidade dos fatos históricos baseados em relatos orais. A memória é afetada por imagens que não são necessariamente aquelas pelas quais se procurava. O saber produzido pelo lembrar não repousa sobre nenhuma garantia epistemológica, não oferece nenhuma certeza, já que muitas vezes vem de imagens. Talvez nossas lembranças sejam apenas invenções *a posteriori*, nas quais acreditamos profundamente, como Freud fazia com suas pacientes histéricas.

Gagnebin (2011) nos diz que o que é interessante na memória pessoal não é aquilo que realmente aconteceu, mas de que forma o sujeito se lembra e se recorda do fato. A maneira como o sujeito lembra não nos informa como o fato aconteceu, e, dessa forma, nós temos que trabalhar agora com o próprio lembrar, com as imagens que nós formamos a partir de algo que talvez fosse totalmente aquilo de que nos lembramos. Se as nossas lembranças são só ilusão, como medir então sua exatidão, se o passado que elas testemunham não existe mais? Essa questão é colocada notadamente pela psicanálise. A reflexão clássica sobre a memória se esforça em diminuir a precariedade do lembrar não só distinguindo entre a lembrança (*nemé*) e a atividade da recordação (*anamnesis*), mas também submetendo o fluxo constante das imagens das quais nos lembramos ao controle consciente da recordação.

Fundamentalmente, percebemos que a leitura do passado se confronta com os problemas da lembrança e do esquecimento. Walter Benjamin procura submeter a relação ociosa que mantemos com o passado a um diagnóstico, interrogando a identificação do presente com os dominantes da história. Para Benjamin (1994b), a recuperação de uma imagem do passado visa, na verdade, a uma problematização do próprio presente, já que as linhas de temporalidade rompidas visam ao presente. A importância da reminiscência apresenta-se de forma clara no contexto das ideias, apoiando-se na abordagem da lembrança e do esquecimento como polos complementares para a elaboração de uma ciência histórica. O esquecimento não é considerado como uma deficiência, mas remetido às condições políticas e sociais que permitiram que enunciações do passado se tivessem tornado invisibilizadas, como, por exemplo, a perseguição nazista aos judeus durante a Segunda Guerra.

No entanto, segundo Ferreira (2011), o esquecimento empreendido na própria consolidação da cultura, por exemplo, através das narrativas históricas dominantes e da propagação da informação, em boa parte do Ocidente no século passado, complexifica-se com a vivência do homem comum, que é incentivado a romper, permanentemente, as conexões entre o presente e aquilo que foi vivido anteriormente. Nas sociedades contemporâneas, somos incentivados ao esquecimento e, fundamentalmente, a considerarmos friamente a natureza da memória e da nossa relação com o passado.

Em Benjamin, a saída filosófica para o problema do esquecimento parece ser submetê-lo a uma inquirição, de modo que possamos compreender o estatuto histórico da raridade de conexões entre o passado e o presente com vistas à elaboração de um tempo futuro. Como aponta Ferreira (2011, p. 74), “[...] o esquecimento dos apelos dos vencidos se nutre da versão fatalista da história defendida de muitos modos por aqueles que venceram”.

Uma nova compreensão da memória articula-se a partir do pensamento de Walter Benjamin e, também em seu itinerário, não se opõe ao esquecimento a memória, mas procura submeter à própria história o sentido de uma recuperação do passado para que se possa ampliar o entendimento sobre ele, não no sentido de uma interpretação de um material já acabado, mas na direção de uma defesa de conexões insuspeitas no tempo histórico.

O conteúdo da memória – voluntária ou não – pode emergir, ao ser narrado, no plano da consciência. Conforme Gagnebin (2011), trata-se do caráter imediato da lembrança que ilumina com a violência da dor da impossibilidade de trazer de novo aquilo que uma vez foi perdido. Encontramos, portanto, a tarefa singular do narrador: da impossibilidade de voltar ao que já acabou, mas da necessidade de reelaborar (*perlaborar*) a memória na experiência.

2.2.3 O conceito de experiência e narração

Pois qual o valor de todo o patrimônio cultural, se a experiência não mais se vincula a nós? Essa é a interrogação que Benjamin (1994a) nos faz em seu texto *Experiência e pobreza*. Nesse ensaio, Benjamin faz uma série de constatações na arte, na arquitetura e na cultura, acompanhadas de questionamentos cruciais a respeito da pobreza que se estabelece na experiência no campo da Modernidade. Ele nos instiga por meio de uma pequena parábola de um velho que, no leito de morte, revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos procuram, cavam e não descobrem vestígio de tesouro algum. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido certa experiência de que a felicidade está no trabalho, e não no ouro.

Em seu ensaio *O narrador*, Benjamin (1994b) aponta que a arte de narrar toma sua fonte de uma experiência no sentido pleno do termo (*Erfahrung*), que foi progressivamente abolida com o desenvolvimento do capitalismo. Em seu texto, diz que a arte de narrar histórias se perde gradualmente e discute o fato de ser tão raro, atualmente, encontrar alguém que saiba narrar uma história. Essa experiência (*Erfahrung*), para Benjamin (1994b), está ligada a uma tradição viva e coletiva, característica das sociedades em que os indivíduos não estão separados pela divisão do trabalho, mas onde a organização coletiva perpassa por uma vinculação consciente a um passado comum, vivo nos relatos dos narradores. Nessas sociedades, a experiência coletiva (*Erfahrung*) predomina sobre a experiência do indivíduo (*Erlebnis*), isolado em seu trabalho e em sua história pessoal.

Benjamin (1994b) aponta que as condições de realização da arte de narrar não existem mais na sociedade capitalista moderna. Ele distingue entre elas, três condições principais:

- a. A experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. Pressupõe, portanto, uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica sobretudo, destruiu.
- b. O caráter de comunidade entre vida e palavra apoia-se ele próprio na organização pré-capitalista do trabalho, em especial na atividade artesanal. O ritmo

do trabalho artesanal se inscreve em um tempo mais global, tempo em que ainda se tinha, justamente, tempo para contar e tempo para ouvir.

c. A comunidade da experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional. Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito.

Nessa direção, Gagnebin (1982) aponta que, no pensamento de Benjamin, a obtenção de uma memória comum, que se transmite através das histórias contadas de geração a geração, é hoje destruída pela rapidez e pela violência das transformações da sociedade capitalista. “Agora o refúgio da memória é a interioridade do indivíduo, reduzido a sua história privada, tal como ela é reconstruída no romance” (GAGNEBIN, 1982, p. 68).

Benjamin (1994b) aponta que o desaparecimento de uma memória e de uma experiência coletivas traz sempre, como consequência, a valorização extrema do novo. A informação jornalística afasta-se da informação fornecida por uma história contada de acordo com a narrativa tradicional. Submissa à estrutura da experiência individual (*Erlebnis*), a informação jornalística deve dar ao leitor a impressão de que algo totalmente novo e excepcional acaba de acontecer, talvez, segundo Gagnebin (1982), para preencher o vazio uniforme da vida subjugada ao ritmo do trabalho capitalista.

A experiência contida no relato do narrador concerne a uma experiência antiga e pacientemente retransmitida. Esse conceito de experiência (*Erfahrung*) articula-se, como dito anteriormente, a estruturas sociais hoje extintas, como as sociedades camponesas, entre os narradores anônimos, os artesãos e os viajantes. Seu sentido não é imediato e evidente, como na parábola das vinhas descrita acima.

Para Benjamin (1994b), a arte de narrar também é a arte de contar, sem a preocupação de se ter que explicar detalhadamente tudo:

[...] ao contrário da coerência psicológica do romance e da plausibilidade da informação jornalística, o relato do narrador permanece irredutível a interpretações posteriores, capaz por isso mesmo de provocar surpresa e reflexão mesmo depois de muitos séculos (BENJAMIN, 1994b, p. 70).

Benjamin (1994b) relaciona a narrativa a um modelo de sociedade cuja organização coletiva reforça a vinculação consciente a um passado comum, permanentemente vivo nos relatos dos narradores. O homem contava, ouvia e trabalhava num mesmo tempo, o que é muito difícil de ocorrer na sociedade capitalista em virtude das modernas formas de produção e organização das classes sob as relações sociais de produção.

O processo de pobreza da experiência e, em consequência, da arte de narrar também é evidente quando Benjamin aponta o evento da guerra mundial no qual os combatentes voltavam mudos dos campos de batalha, mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos: “Porque nunca houve experiências mais radicalmente tão desmobilizadoras que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes” (BENJAMIN, 1994a, p. 114-115).

A pobreza da experiência (*Erfahrung*) pode ser vislumbrada em diferentes campos, inclusive nas artes. Para Benjamin (1994a), Charles Baudelaire não se esquivava de considerar, em seus versos, o caráter mecânico da relação entre os homens nas capitais, incluindo a indiferença e as massas. Em seus textos sobre esse autor, Benjamin (1994a) aponta outra categoria essencial da Modernidade, a perda da aura. O tema da secularização da arte, na qual o artista não é mais considerado um “santo” e as obras de arte perderam a sua função original de objeto de culto, é apontado por Benjamin (1994a) como a perda da “aura”. A aura desaparece no momento em que o desenvolvimento técnico torna obsoleta a singularidade da obra, reproduzível ao infinito.

A sinfonia pode ser registrada em um número incontável de discos, o quadro multiplicado em inumeráveis reproduções, e o texto sempre reeditado. O estatuto privilegiado do original é questionado pela profusão e perfeição das reproduções (GAGNEBIN, 1982, p. 53).

Benjamin (1994a) também estabelece uma relação entre contar e morrer. Se nós não morrêssemos, não contaríamos; contar está ligado ao fato de que sabemos que vamos morrer. Por isso a imagem do moribundo que transmite uma narrativa domina o palco. A morte é a sanção de tudo o que o narrador pode contar. Nessa direção, Ferreira (2011) aponta que sempre que se invoca a centralidade da narrativa na

tradição oral, vêm à lembrança as imagens da morte nas sociedades anteriores à Modernidade, visto que a narrativa se assenta em expressões da finitude dos homens e das coisas, mas, ao mesmo tempo, da continuidade da tradição. Aquilo que é transmitido é preservado do esquecimento.

Benjamin (1994b) enfatiza que é como se estivéssemos cada vez mais privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Prezamos muito a informação e pouco o conhecimento experimentado, vivenciado. Talvez as experiências estejam deixando de ser comunicáveis.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte da narrativa está em evitar explicações. [...] O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (BENJAMIN, 1994b, p. 203).

A informação, marca da contemporaneidade, só tem valor enquanto é nova. No momento frenético em que vivemos, tudo se torna descartável e apenas o imediato tem importância. Há sempre algo novo criado em pouco tempo que substitui o que está em voga. O maior exemplo da descartabilidade e superação das coisas está na tecnologia, pois não cessam as inovações em aparelhos eletrônicos, computadores, câmeras digitais e outros.

Mesmo ao se lembrar da beleza daquilo que não é mais possível na Modernidade, Benjamin (1994a) inclui em sua filosofia da história o trabalho do narrador, desta forma:

O historiador materialista não abre mão de considerar que seu olhar sobre o passado é uma perspectiva e de que a relação entre o presente e o passado se assenta na emergência de uma “imagem” que passa como um relampejo, requisitando a atenção do estudioso (FERREIRA, 2011, p. 70).

Conforme Benjamin (1994a), não se pode mais transmitir uma experiência comum e por todos compartilhada no sentido forte da palavra experiência (*Erfahrung*). O que se deve narrar agora são as dificuldades da narração, da partilha, o estraçalhamento

da transmissão. Se a necessidade de narrar persiste na contemporaneidade, sua realização se torna cada vez mais problemática. De acordo com Gagnebin (2011), a preocupação de Benjamin é com a importância da narrativa para a constituição do sujeito e com a experiência que supõe uma relação com sua própria história.

Assim, a filosofia da história de Benjamin ajuda-nos a pensar e compreender a escrita da história de vida dos jovens com deficiência e TGD, participantes de nossa pesquisa, considerando em suas narrativas sobre a própria vida as vicissitudes da sociedade e do tempo histórico em que estão imersos.

Em seu ensaio *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin rememora, na forma de pequenos textos, a metrópole onde vivera até o exílio, na qual se desenrolou a experiência da infância e da juventude. Quando escrevia os pequenos textos, Benjamin estava ciente de que essas lembranças de forma alguma “resgatavam” a história de sua infância e juventude: tratava-se de condensar a experiência então vivida, segundo os interstícios da memória e do esquecimento, com a experiência atualizada, do adulto que conserva e *perlabora* a textura de sua memória. A abordagem desse ensaio sugere a visita a temas e motivos benjaminianos relacionados à infância e seus lugares, subjetivos e objetivos, no mundo contemporâneo, o que nos ajudará a refletir sobre as narrativas das memórias dos jovens de nossa pesquisa sobre aspectos de sua infância.

3. DO PERCURSO ESCOLAR DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA: DAS CONDIÇÕES E CONTEXTOS GERAIS ÀS ESPECIFICIDADES DO IFES.

Tudo se passa como se o objeto fosse visto sob um ângulo diferente e iluminado de outra forma: a distribuição nova das sombras e da luz muda a tal ponto os valores das partes que embora reconhecendo-as, não podemos dizer que elas tenham permanecido o que eram antes.

Ecléa Bosi

Nesta seção tentamos evidenciar alguns aspectos das condições de ser jovem com deficiência e as implicações no percurso escolar percorrido por esses sujeitos. Também buscamos descrever os contextos gerais da educação no Brasil e no estado do Espírito Santo. Por fim, caracterizamos as especificidades do IFES, instituição onde estão matriculados os participantes de nossa pesquisa.

Consideramos a necessidade de evidenciar alguns aspectos que circunscrevem social e culturalmente o objeto de nossa reflexão na tentativa de não cairmos no erro de julga-los pelo que eles não são, pois, os jovens e adultos de nossa pesquisa possuem uma condição de estar no mundo que não corresponde à abstração universal comumente utilizada como referência para a categoria da juventude.

Estamos falando aqui de jovens e adultos com deficiência e o primeiro traço cultural relevante para esses sujeitos, especialmente porque nos movemos, aqui, no contexto da escolarização, é sua condição histórica de excluídos da escola regular.

De acordo com Freitas e Silva (2005) quanto mais pesa sobre a criança ou sobre o jovem a imagem da trajetória preconcebida e estigmatizada, sejam eles pobres, negros, com deficiência, etc., mais facilmente os “índices de fracasso” são acionados como componentes de prova da incompatibilidade previsível entre os que fracassam e os signos de sucesso, disponíveis no mercado, de padrões toleráveis para a infância e a juventude, especialmente quando se tem em mente o aluno que demonstra o peso dessas “marcas”. Em nosso caso, a marca da deficiência e do transtorno global do desenvolvimento.

Conforme os autores, a socialização da criança e do jovem na escola também pode ser acompanhada e sucedida por um movimento de distanciamento, maior ou menor conforme o caso, em relação aos “eus disponíveis” para cada um. Para os participantes de nossa pesquisa, adquirir a condição de sujeito significa renunciar aos papéis predispostos para ele, escapando dos moldes que inventam e propõem uma trajetória predefinida com base em estereótipos, antes mesmo de sua chegada à escola.

Freitas e Silva (2005) nos dizem que pensar no percurso escolar vivenciado pela criança até a chegada da juventude significa observar sua experiência da escolarização, reconhecendo nesta uma situação privilegiada para compreender as lógicas da integração e da validação dos interesses entre pares. Em nossa pesquisa, essa premissa se constitui base para orientar nosso olhar quando nos propomos investigar o percurso escolar de jovens com deficiência, por meio de suas histórias de vida. Compreender em que medida as experiências de escolarização e os processos de compensação pelos quais esses jovens passaram desde sua infância constituíram sua subjetividade, tomando a deficiência como marca que imprime a eles determinado tipo de “eu social” possível ou disponível. As discussões de Freitas e Silva (2005) nos instigam a ter como pano de fundo também o olhar sobre a interiorização ou não dos “eus sociais” disponíveis a eles nesse processo. Freitas e Silva (2005, p.59) apontam que:

[...] essa experiência (se referindo ao percurso escolar) proporciona a interiorização dos “eus sociais” possíveis, ou disponíveis, na situação dada, de modo que a apropriação desse “eu” conduza a uma outra experiência, a da socialização. (grifo nosso)

De acordo com os autores, o processo de não-adesão do próprio papel construído no ir e vir da experiência escolar é um projeto de “subjetivação” que resulta da distância mantida em relação aos códigos de condutas presentes nas experiências iniciais de socialização. Conforme os autores, quem se distancia da própria experiência de socialização está próximo da oportunidade de projetar-se socialmente como “sujeito”, independentemente da aceitação maior ou menor que venha a obter dessa diferenciação entre seus pares. De acordo com Freitas e Silva

(2005) a subjetivação não é só sucedânea e prolongamento da socialização, pode também ser sua negação.

Freitas e Silva (2005) consideram que em condições de pobreza, os diagnósticos educacionais, sociológicos, psicológicos, políticos etc., muitas vezes, corroboram as teses que afirmam ser a obtenção da socialização uma vitória, dadas as “condições possíveis” de muitas crianças e jovens. Qualquer subjetivação que demonstre uma identidade em processo de renúncia dos “papéis adquiríveis”- os eus sociais possíveis- costuma ser remetida para o conjunto dos índices estatísticos que comprovam a aproximação constante e arriscada entre a infância e a juventude pobres, com deficiência, etc., em relação às situações de ausência de regras. Desta forma, os autores apontam a necessidade de analisarmos as condições sociais em que as crianças e os jovens vivem e interagem, inclusive no contexto da escola.

Sobre esse aspecto, Silva (2006) enfatiza que a sociedade moderna, até recentemente assentada nas tradições gerais que a constituíram está em crise e as instituições que respondiam pela organização da vida em sociedade, como a família e a escola, já não conseguem lidar satisfatoriamente com as novas situações engendradas pela complexificação das relações sociais e de trabalho.

Diante disto, concordamos com Carrano (2007) quando destaca que a referência ao jovem, hoje, precisa levar em consideração a heterogênea realidade das sociedades complexas. Uma primeira constatação é a existência de uma nova condição juvenil no Brasil. Sobre esse aspecto, Dayrell (2007) destaca que o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores. Na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela. Em nossa pesquisa, a condição juvenil se coloca, dentre outros aspectos, atrelado a condição de deficiência e de transtorno global do desenvolvimento, condições de ser e estar no mundo, que no cotidiano escolar se manifesta de forma excludente, visto que a escola ainda domina uma determinada concepção de aluno gestada na sociedade moderna.

Uma das expressões dessa exclusão se revela por meio da falta de conhecimento sobre a pessoa com deficiência e a ausência de políticas públicas que efetivamente garantam não apenas o acesso, mas a permanência na escola, como um direito à educação, aparecem incontestavelmente como um dos elementos centrais do problema da discriminação e exclusão de jovens e adultos com deficiência da escola.

Mediante ao exposto é que nos propomos a considerar esses aspectos nas análises sobre as histórias de vida dos participantes de nossa pesquisa, na tentativa de compreender esses jovens e adultos imersos em um contexto histórico, cultural e social específico e na condição de jovens e adultos com deficiência e TGD .

3.1 DAS CONDIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO BRASILEIRO DO SÉCULO XXI

Esta subseção visa a trazer uma reflexão sobre a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. O sistema escolar brasileiro está diante do desafio de alcançar a educação que contemple a diversidade da condição humana e no anseio de uma inclusão que se efetive na prática de forma harmoniosa, consideramos necessário compreender a política e aspectos de sua operacionalização.

Conforme Anjos (2011), apesar do crescimento expressivo da produção científica na área de Educação Especial, o conhecimento que vem sendo produzido parece ter pouco impacto na definição dos caminhos que as políticas educacionais para a escolarização de crianças e jovens públicos alvo da educação especial têm assumido no país. Se analisarmos as propostas das políticas inclusivas, veremos que estas ressaltam a necessidade de mudanças de ordem estrutural, que vão do micro ao macroambiente, inserindo nesse contexto a responsabilidade de todos e não atribuindo somente à escola o mérito pelo sucesso ou fracasso escolar. Nesse sentido, deverá haver um maior envolvimento de quem formula planos educacionais e políticas públicas.

Desde 2005 a Secretaria de Educação Especial/MEC vem apoiando a criação do serviço de atendimento educacional especializado (AEE). As salas de recursos no Brasil foram criadas nos anos 80, embora tenha começado a ser pensada na década de 70, tendo como objetivo atender as pessoas com algum tipo de deficiência que estavam frequentando o ensino regular. Portanto, historicamente, a constituição da sala de recursos se deu no Brasil no ano de 1980, configurando-se em uma alternativa ao processo de segregação que as pessoas com deficiências enfrentavam no cotidiano.

De forma abrangente, a constituição da sala das salas de recurso multifuncional visa atender as pessoas que estão frequentando o ensino regular, buscando expandir seu conhecimento, oportunizando que os (as) estudantes possam desenvolver suas capacidades a fim de superar as lacunas que ainda existem no ensino regular.

As salas de recursos multifuncionais fazem parte da ação do MEC, sendo desenvolvida com os estados e municípios, constituindo-se em um espaço para atendimento educacional especializado (AEE), tendo como objetivo oferecer suporte aos alunos com necessidades dos alunos público alvo da educação especial, favorecendo seu acesso ao conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de algumas competências e habilidades próprias.

O papel do AEE é de oferecer procedimentos educacionais específicos de acordo com cada tipo de deficiência, ou seja, as ações são definidas de acordo com cada aluno, numa perspectiva de complementar e/ou suplementar suas necessidades educacionais, não se configurando em reforço escolar.

Os professores que atuam nessas salas devem participar de maneira colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao aluno com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações para promover a inclusão deste aluno. Podemos afirmar que a sala de recurso multifuncional não pode ser um mecanismo de segregação das pessoas com algum tipo de deficiência que se encontram matriculadas no

ensino regular, mas sim atuar no sentido de propiciar o acesso, sucesso e permanência de todas as pessoas que frequentam o ensino regular escolar.

Em síntese o que esta literatura indica é que o processo de inclusão parece não ser algo que simplesmente acontece espontaneamente, mas algo que requer pensamento cuidadoso e bastante preparo. Muito ainda não é conhecido, mas já se sabe que o impacto deste tipo de prática sobre a educação comum requer uma implementação cuidadosa, debatida e monitorada (BUENO, 2012).

Bueno (2012) aponta que grande parte dos escritos acadêmicos sobre as políticas de educação especial implementadas após a promulgação da atual Constituição Federal e, mais especialmente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consideram que essas legislações propiciaram avanços significativos nos processos de escolarização de alunos com deficiência. Conforme o autor, a ênfase dada à inclusão seria o ponto central desses avanços.

Conforme Bueno (2012, p.289), na busca de uma melhor operacionalização desse princípio o Conselho Nacional de Educação promulgou as Diretrizes Educacionais da Educação Especial na Educação Básica, em que se estabeleceu a inclusão escolar como forma preferencial de escolarização, mas abriu a possibilidade de encaminhamento para classes e escolas especiais para os casos em que se verificasse a impossibilidade (permanente ou temporária) de inclusão em classes regulares; essa Resolução estabeleceu os seguintes princípios:

- o sistema escolar deve assegurar condições necessárias para a oferta de educação de qualidade para todos os alunos, criar sistemas de informação para conhecimento da real demanda, bem como, setores responsáveis dotados de infraestrutura e de pessoal “que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”;
- a identificação dos alunos com deficiência deve ser efetuada pela equipe escolar, envolvendo o setor responsável, bem como serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte e, se necessário o Ministério Público;
- a inclusão demanda corpo docente qualificado, expresso pela formação de professores capacitados e professores especializados;
- a distribuição dos alunos com deficiência deve ser efetivada em diferentes salas de aula, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- devem ser implementadas flexibilizações e adaptações curriculares que atendam as características específicas das distintas deficiências; e
- devem ser criados serviços de apoio pedagógico, para desenvolver atuação colaborativa entre o professor regente de classe e o professor

especialista, o que exige condições de trabalho diferenciadas para ambos os docentes.

Sobre as condições necessárias para a implementação da política de inclusão escolar, Bueno (2012, p.290) enfatiza que:

O primeiro requisito para se implementar, de fato, uma educação inclusiva de qualidade com relação a alunos com deficiência ou distúrbios refere-se à implementação de políticas que possam incluir a todos os alunos, ou seja, a busca de melhor qualidade de escolarização de alunos com deficiências ou distúrbios deve se subordinar à melhoria da qualidade do ensino em geral, na perspectiva de atendimento da diversidade do alunado que hoje.

De acordo com o autor, as pesquisas na área se restringem a descrever e constatar as dificuldades enfrentadas pelo professor regente em sala de aula, sem que se amplie a análise para as condições efetivas que os diferentes sistemas oferecem para que a inclusão possa ser efetuada com qualidade.

Sobre a questão da identificação e do diagnóstico, Bueno (2012, p. 290) chama nossa atenção para a seguinte constatação:

Ora, se boa parte de nossos estudos tem constatado a precariedade da formação da equipe escolar frente a esse alunado, como podemos considerar que a identificação desses alunos possa estar nela centralizada? Por outro lado, mesmo com essa precariedade, qual o apoio efetivo que a escola recebe, tanto do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema, quanto dos serviços de saúde para essa identificação?

Bueno (2009) nos alerta para a necessidade da intersetorialidade entre as áreas da saúde, da assistência e da educação no sentido de se promover um atendimento coletivo e amplo, no sentido de atender não só as necessidades específicas do alunado público alvo da educação especial, mas de todos os alunos da escola.

Sobre esse aspecto, Bendinelli (2012) destaca que no âmbito da educação, pouco se sabe sobre o que são e como se efetivam redes de apoio, uma vez que essa discussão é ainda escassa em nosso país, principalmente na área da educação especial. Em sua pesquisa a autora assume a rede de apoio compreendendo-a como “a articulação de diversas instâncias públicas e privadas, que possuem interface com a educação especial, por meio da institucionalização de trabalho intersecretarial para planejamento, implantação e avaliação de políticas públicas em

prol da inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.”(BENDINELLI, 2012, p.25)

Desta forma, após investigar as formas com que o município de São Paulo, por meio de suas diferentes secretarias, organiza atendimentos a esse público-alvo e averiguar se tais ações se constituíram como redes de apoio, segundo o sentido dado em nossa análise, a autora chegou a conclusão de que os documentos legais analisados das Secretarias Municipais da Saúde, Assistência Social e da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida estabeleciam ações articuladas com a educação. Os resultados da pesquisa localizaram também, algumas redes de apoio pontuais que atenderam uma parcela restrita da população, não garantindo a cobertura e acesso aos direitos sociais do público-alvo da educação especial como um todo, e outras mais estruturadas, por parte da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Neste contexto, cabe à Educação Especial enquanto área de conhecimento científico, aprofundar o conhecimento sobre o assunto produzindo mais e mais pesquisas sobre a temática da inclusão escolar, sem perder de vista que sua verdadeira missão é de investigar como prover a melhor educação possível para as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

3.2 DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DO INSTITUO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO.

Os participantes de nossa pesquisa possuem uma característica em comum: são alunos da Educação Profissional e Tecnológica, especificamente, do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo. Desta forma, no sentido de compreender um pouco mais sobre que lugar é esse ocupado por eles nesse contexto, apresentamos aqui, um breve histórico de como essa instituição se constituiu no Brasil e no Espírito Santo e sua política atual de educação e inclusão.

Conforme Sueth (et al., 2009), desde o começo da colonização no Brasil no século XVI, as relações escravistas de produção fizeram com que, de um lado, ficasse a força de trabalho livre e, de outro, o artesanato e a manufatura. Utilizavam os escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, entre outras funções, o que desocupava os trabalhadores livres de atividades que exigissem esforço físico, ou uso das mãos. Contudo, nos tempos coloniais, quando um empreendimento de grande porte exigia um número maior de trabalhadores, o Estado obrigava homens livres a se transformarem em artífices. Geralmente, eram menores órfãos, abandonados ou desvalidos.

Os autores apontam que também, nas missões jesuíticas, os índios eram ensinados não só a ler e escrever, mas a se especializar em diversas artes e ofícios mecânicos. No fim da era colonial, já no período em que D. João VI governou de 1808 a 1821, foi montado o Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro, para abrigar os órfãos trazidos na frota que transportou a família real para o Brasil. Os artífices que vieram na mesma frota ensinavam-lhes diversos ofícios. No final da primeira metade do século XIX, foram criadas, em várias províncias, as casas de educandos artífices, que adotaram os padrões de disciplina e hierarquia vigentes no serviço militar. Em 1875, foi criado, no Rio de Janeiro, o mais importante estabelecimento desse tipo, o Asilo dos Menores Desvalidos, que reunia menores pobres de seis anos a doze anos de idade. Ali recebiam instrução primária, mas também aprendiam alfaiataria, carpintaria, tipografia, encadernação, marcenaria, tornearia, funilaria, sapataria e ferraria. Desta forma, no período imperial, as instituições criadas e mantidas pelo governo, voltavam-se principalmente para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira, a partir dos miseráveis marginalizados pela sociedade da época.

Em meados do século XIX, Sueth (et al., 2009) afirmam que devido ao aumento da indústria manufatureira, começaram a ser organizadas sociedades civis que tinham o objetivo de cuidar dos órfãos e ensinar-lhes artes e ofícios. Essas organizações fundaram liceus dos quais o mais importante foi o Liceu de artes e Ofícios do Rio de Janeiro, fundado em 1858. Tratava-se de iniciativas legitimadas por ideologias que pretendiam, por um lado, propiciar a instalação de fábricas e prover mão obra

qualificada, como também evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política e social da época, de modo que não se repetissem as agitações operárias que apavoravam as elites europeias.

Com a proclamação da república, os positivistas tiveram papel importante na primeira manifestação em favor da formação de uma força de trabalho, relativas à aprendizagem de ofícios voltados para as indústrias que estavam sendo instaladas no Brasil. Dentre as medidas propostas pelos positivistas estavam: o estabelecimento do salário mínimo, férias remuneradas e redução da jornada de trabalho para desse modo “dignificar” a pobreza, eliminando dela a miséria. Tais medidas não foram aceitas pelo governo, mas influenciaram o decreto que limitou o emprego de menores nas fábricas do Rio de Janeiro.

De acordo com os autores, foi diante da necessidade do Estado de garantir mão de obra qualificada para atender às manufaturas no período republicano, evitar a inculcação de ideias contrárias no proletariado brasileiro, por imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado, e dar uma solução para a questão social, que ocorreu a criação de uma escola voltada à formação para o trabalho. Assim, em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices, viabilizavam ao Estado indivíduos aptos para o trabalho e favoreciam a manutenção do controle social, dando uma ocupação àqueles considerados desvalidos e marginalizados.

Sueth (et al., 2009) destacam que as Escolas de Aprendizes Artífices foram fundadas em dez províncias brasileiras e ofereciam aprendizagem de um ofício e instrução primária, seguindo os padrões de hierarquia e disciplina militar. Nessas escolas, apesar de serem políticas de Estado, durante os três anos em que os alunos nelas viviam e recebiam instrução, os trabalhos por eles desenvolvidos nas oficinas financiavam sua estadia e aprendizagem. Parte desse valor também era guardado como um pecúlio, que o aluno recebia ao se formar.

Em 1942, em virtude de o Brasil ter passado de uma economia fundamentada na atividade agroexportadora para a industrial, devido a necessidade de posicionar o país como civilizado e desenvolvido, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas. Essa mudança ocorre tendo em

vista o novo perfil de desenvolvimento econômico do país, atendendo às necessidades de um Estado capitalista moderno. Nesse momento, o ensino profissional passa a ser vinculado à estrutura do ensino do país, propiciando aos alunos das Escolas Industriais e Técnicas a possibilidade de continuidade dos estudos.

Conforme os autores, na década seguinte, com a entrada no Brasil da indústria automobilística e os investimentos do Estado em infraestrutura, especialmente energia e transporte, a formação profissional teve um novo direcionamento, passando as Escolas Industriais e Técnicas à condição de autarquias, com autonomia didática e de gestão, recebendo a denominação de Escolas Técnicas Federais, favorecendo, então, a formação de mão de obra específica para atendimento ao processo de industrialização por que o país estava passando.

A partir do Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), na década de 1970, ocorreram outras mudanças na política de educação profissional, delineadas na LDB nº 5692/1971. A principal mudança foi à transformação compulsória de todo currículo do antigo segundo grau em técnico-profissional. Esse movimento levou à transformação de algumas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que tinham também a atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos, formando um grande quantitativo de profissionais técnicos.

Conforme Sueth (et al., 2009) em decorrência da disparada inflacionária e da retração do crescimento nas décadas de 1980 e 1990, agregadas às mudanças no processo de produção e do desenvolvimento de novas tecnologias, a proposta de formação de grande número de técnicos foi contida pela Lei 7.044/1982, que desobrigou a formação de nível médio associada à formação profissional. No final da década de 1990, quando já estava em vigor a LDB Nº 9394/1996, e com a assinatura do convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), ocorreu um redirecionamento da educação profissional, atendendo aos anseios dos CEFETs e das Escolas Agrotécnicas Federais que vinham discutindo desde 1978 um modelo de educação profissional que atendesse aos arranjos regionais, a fim de

ser criada a Rede de Educação Tecnológica mas, em decorrência da crise econômica, não houve disponibilidade política para avanços nessa discussão.

Observa-se deste modo, que a educação profissional trilhou caminhos, ora convergentes com a estrutura social, de modo retirar os desvalidos das ruas, ora de modo a atender os interesses econômicos, perpassada, por uma visão dualista, reprodutivista e economicista de educação.

Em 2008, com a implantação de cursos nos diversos níveis, visando à verticalização do ensino os Centros Federais de Educação Tecnológica são transformados, por decreto presidencial, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nessa mesma época, o Estado começa a direcionar o foco para outra vertente, a da qualidade social, que passa a ser o elemento direcionador das políticas educacionais desenvolvidas pela rede, que até então estavam vinculadas diretamente ao fator econômico. Nessa direção, Santos (2011) ressalta que o discurso oficial diz que a educação profissional e tecnológica “assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória”, o que abrange as pessoas com deficiência

Diante desses fatos, a rede de educação tecnológica passa, a partir de então, a ter um novo olhar sobre seus alunos e, nesse sentido, abre espaço para reflexões quanto à formação profissional e tecnológica da pessoa com deficiência, sendo então criado o programa TEC NEP- - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, o qual visa, por meio dos seus centros de referência, a implantação e expansão da oferta de educação profissional às pessoas com deficiência, a fim de obter acesso e permanência no trabalho.

A partir desse breve histórico, percebe-se que as propostas educacionais voltadas para os alunos com deficiência no contexto da educação profissional e tecnológica no Brasil ainda se mostram muito recentes, mesmo com toda a produção científica na área de Educação Especial no país. Havia um grande contingente de mão-de-obra sem deficiência para ser treinada no país.

Santos (2011) investigando sobre as políticas públicas para a pessoa com deficiência e tomando como referencia a proposta desenvolvida pelos Institutos Federais de Educação, aponta que a história da inclusão das pessoas com deficiência nos Institutos Federais começou a ser escrita de forma efetiva com a criação do programa TEC NEP. A criação desse programa aconteceu em Brasília, nos dias 05 e 06 de junho de 2000, como fruto da Oficina de Trabalho: “PNE – Uma questão de inclusão”, com representantes da SETEC- Secretaria de Educação Tecnológica e da SEESP- Secretaria de Educação Especial, e do CEFET- Centro Federal de Educação tecnológica do Rio Grande do Norte, do Pará e de Minas Gerais; Escolas Técnicas de Santa Catarina, Mato Grosso e Amazonas; Escolas Agrotécnicas de Bento Gonçalves-RS, Cáceres-MT e Satuba-AL; Instituto Benjamim Constant/RJ; Instituto Nacional de Educação de Surdos/RJ; e representantes do Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior. Este programa tinha por objetivo mobilizar e sensibilizar essas instituições no sentido de incluir pessoas com “necessidades especiais”, terminologia utilizada na época, em seu projeto político-pedagógico.

Conforme a autora, a oficina de trabalho, em que foi criado o Programa TEC NEP que, se constituiu em uma ação da SETEC- Secretaria Educação Tecnológica, e “visa constituir centros de referência para a implantação e expansão da oferta de educação profissional, acesso e permanência no trabalho das pessoas com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006), propondo uma mudança na atuação do Estado, na política voltada para as pessoas com deficiência. Ganhou em 2009, com a expansão da Rede, um novo compromisso: o de levar suas ações para todos os campi.

Santos (2011) enfatiza que o Programa TEC NEP apresenta a proposta de desenvolver uma política pública inclusiva que crie condições de acesso de alunos com necessidades especiais⁶ nos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Tecnológica, garantindo-lhes, assim, a inserção no mundo do trabalho e, por

⁶ Vale salientar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, passou a considerar como público alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não usando mais o termo “necessidades educacionais especiais”. Mantivemos essa terminologia aqui por considerar que nesse contexto ela era utilizada.

consequente, independência econômica. Para promover as ações do programa TEC NEP foi estabelecida a seguinte composição:

- Gestor Central: é o coordenador de todo o programa, que organiza e desenvolve as atividades de implementação em todo o Brasil. Sua lotação é na SETEC e articula, junto às outras secretarias federais, ações de caráter nacional;
- Gestor Regional: em âmbito regional desenvolve o mesmo papel do Gestor Central e está lotado em uma das instituições que compõe a Rede;
- Gestor Estadual: implementa as ações do programa no Estado. É o elemento de ligação entre as instituições do Estado e dos Municípios que o compõe, e que atuam junto às pessoas com necessidades especiais; e
- Coordenador de Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE): articula os diversos setores da instituição para a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. Sua atuação está diretamente relacionada ao campus em que está lotado e articula, junto ao gestor Estadual, parcerias para o cumprimento das ações do programa.

Conforme Santos (2011), dentre suas finalidades e características estabelecidas na Lei 11.892/2008, que cria os Institutos Federais, no que diz respeito ao compromisso da educação para todos, a Lei determina a oferta da “educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia” (Art.6º, I). A mesma legislação, em seu artigo 14, firma que seja elaborado o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, com a participação da comunidade acadêmica na construção do documento. O PDI consiste num documento, que abrange um período de cinco anos, no qual encontrasse definida a missão da instituição e as estratégias para se atingir as metas e objetivos a que se destinam, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, com qualidade e ajustadas ao orçamento, mantendo procedimentos de avaliação interna e externa, a fim de balizar as ações e sanar deficiências. .

A autora aponta que o mesmo documento orienta que a Organização Institucional e Pedagógica deve compreender, entre outros itens, os cuidados quanto ao corpo discente, descrevendo a política de apoio aos estudantes em: atividades de iniciação

científica; encaminhamento profissional; apoio pedagógico; acompanhamento psicopedagógico; informações do registro acadêmico; programas de nivelamento; acompanhamento de egressos; e bolsas de estudo e de trabalho para alunos.

Nessa dimensão é que se encontra o programa TEC NEP, devendo ter suas ações inseridas no Plano de Desenvolvimento Institucional, por meio dos objetivos e metas a serem alcançados pelos Institutos Federais, que podem ser operacionalizados pelos NAPNEs- Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais, a fim de atender às diretrizes nacionais de educação estabelecidas pelo Estado para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial. Santos (2011) aponta que as ações do programa TEC NEP devem permear todas as atividades desenvolvidas pelos Institutos, e devem estar relacionadas não só ao aluno com deficiência, depois que ele entra na instituição, mas à promoção do acesso e à relação com a comunidade interna e externa.

Para uma maior efetividade dessas ações foram instituídos NAPNEs, que devem estar representados em todos os campi dos Institutos Federais. Cabe aos NAPNEs zelar pela promoção da “cultura da convivência” no campus, promover cursos, buscar as adaptações necessárias para que o aluno com deficiência consiga obter acesso e acompanhar as atividades escolares, assim como contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Santos (2011) enfatiza que os NAPNEs devem estabelecer parcerias com as associações, movimentos, órgãos públicos que atuam na causa da pessoa com deficiência, pessoas com deficiência representantes da comunidade, pais de crianças e jovens com deficiência, a fim de que seja possível promover ações que atendam as suas necessidades. Com a criação dos Institutos Federais, esses assumem que suas atividades educativas abrangem as diferentes modalidades de ensino, assim sendo, os seus PDIs devem atender às determinações estabelecidas nas legislações brasileiras quanto à inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional.

No que se refere a sua organização político e administrativa, o Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo é composto atualmente por 17 campi e um Centro de Educação a Distância, com uma oferta de 105 cursos distribuídos nas modalidades técnicos, de graduação e pós-graduação na área tecnológica. Os campi estão localizados nas seguintes cidades: Alegre, Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina, Guarapari, Ibatiba, Itapina, Linhares, Nova Venécia, Piúma, Santa Teresa, São Mateus, Serra, Venda Nova do Imigrante, Vila Velha, Vitória e Centro de Educação a Distância no mesmo campus da cidade de Serra.

O quantitativo de alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento matriculados nos diferentes campi do IFES, são demonstrados na tabela a seguir:

Quadro 1: Quantitativo de alunos com deficiência matriculados no IFES no ano de 2013 por tipologia de deficiência.

ALUNOS POR TIPO DE NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL										
Campus	Cegueira	Baixa visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Deficiência Mental	TGD	Outros*
Alegre	0	4	0	1	2	0	0	0	1	0
Aracruz	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1
Cachoeiro	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0
Cariacica	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0
Colatina	0	1	0	1	1	0	3	0	0	1
Guarapari	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
Ibatiba	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Itapina	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Linhares	0	1	0	0	2	0	0	0	0	4
Nova Venécia	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Piúma	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Santa Teresa	0	1	0	2	1	0	1	0	0	0
São Mateus	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Serra	0	5	0	5	0	1	0	2	0	4
Venda Nova	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Vila Velha	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vitória	0	4	1	2	3	0	2	0	1	0
TOTAL	1	22	3	15	17	1	7	2	2	13

TOTAL ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO IFES EM 2013/2:

70

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino Instituto Federal do Espírito Santo.

Observa-se na categorização da tabela, a existência de uma predominância de alunos com baixa visão, no total de onze alunos, em sua maioria matriculados nos campus de Alegre e Vitória. Também nota-se uma diferenciação entre alunos com surdez e com deficiência auditiva, bem como, alunos com deficiência mental e deficiência intelectual, o que nos chamou a atenção. No sentido de compreender a especificidade dessa categorização, entrei em contato com a servidora da Pró-Reitoria de Ensino do IFES e Assessora Multidisciplinar de Inclusão e Assistência Estudantil, a qual nos auxiliou na aquisição desses dados. Em resposta, ela esclarece que os alunos considerados com deficiência auditiva, são aqueles que ainda possuem algum resquício de audição. De outro modo, observamos que foi realizada uma diferenciação entre deficiência mental e intelectual, sendo que a deficiência mental é considerada como um comprometimento de ordem cognitiva associado a algum quadro clínico. Já a deficiência intelectual seria apenas um comprometimento de ordem cognitiva.

Foi-nos informado também que os casos considerados como “Outros” não foram contabilizados no total, pois se referem a transtornos não compreendidos pela legislação como “Necessidades Especiais” (palavras da informante). No entanto, também são alvo da atenção e do acompanhamento realizado pela equipe escolar.

Essa tabela foi organizada a partir dos dados de cada campus referente à matrícula de alunos público-alvo da educação especial. Os dados são enviados pelos pedagogos ou participantes do NAPNEEs a reitoria do IFES que os organizou a partir dessa tabela.

Os campi dos Institutos Federais em que os alunos participantes dessa pesquisa estão matriculados são localizados nos municípios de Vitória, Serra e um no interior do estado, na cidade de Alegre.

O IFES campus Vitória e Serra estão localizados na região metropolitana da grande Vitória que é formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Vila Velha, Vitória, Serra e Viana. A concentração da população capixaba nessa região acaba por exercer o papel de centralização regional de um espaço de tomada de decisões, de veiculação de informações, de transações comerciais, financeiras e de prestação

de serviços públicos, além de ser o vetor de difusão cultural e tecnológica. Por outro lado, essa concentração, econômica e populacional tem provocado externalidades negativas relativas a deficiências no sistema de transportes, déficit habitacional e degradação da qualidade do ar e das águas.

Duas das maiores bases industriais do país situam-se nesta região. É o caso das usinas de pelotização de minério de ferro da Vale (antiga Companhia Vale do Rio Doce), situada em Vitória, e da produção de aço da Arcelor Mittal (antiga Companhia Siderúrgica de Tubarão – CST), situada na Serra. Tais empresas incluem-se entre as maiores, mais competitivas e rentáveis do país. Apesar das grandes plantas industriais localizadas nesta microrregião (entre as quais destaca-se também a Chocolates Garoto), o setor de comércio e serviços é o mais significativo da economia regional, com destaque para os serviços na área de comércio exterior e distribuição de produtos em larga escala. Seu dinamismo se apoia, principalmente, na logística de comércio exterior e de apoio à economia urbano-industrial da Grande Vitória. O crescimento das atividades turísticas ganha relevância com a diversificação da oferta de turismo e lazer, mas potencializa-se como centro de negócios, notadamente, na expansão das atividades de petróleo e gás natural.

O Campus Vitória é o mais antigo do IFES. Possui cursos técnicos concomitantes e subsequentes em edificações, eletrotécnica, estradas, geoprocessamento, mecânica, metalurgia e segurança do trabalho. Também oferece cursos superiores em Engenharia Elétrica, Metalúrgica, Sanitária e Ambiental, Letras Português, Matemática e Saneamento Ambiental. Os cursos de especialização ofertados são na área de Engenharia Elétrica e em Educação e Jovens e Adultos- PROEJA. Os cursos de mestrado são o de mestrado em Educação e Ciências e Matemática e em Engenharia Metalúrgica de Materiais.

O campus Serra iniciou suas atividades acadêmicas em 2001 oferecendo inicialmente os Cursos Técnicos de Informática e de Automação Industrial. Atualmente, além dos cursos citados, oferece Cursos Superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Redes de Computadores, Engenharia de Controle e Automação, além de dois cursos na modalidade à distância: Tecnólogo

em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Pós – Graduação em Informática na Educação.

Já a cidade de Alegre, onde está situado o campus do IFES em que está matriculado o aluno Rafa de nossa pesquisa, está localizada a 189 quilômetros da capital Vitória. A cidade possui uma infra-estrutura urbana com comércio forte e também sofre os problemas advindos do contínuo e crescente êxodo das áreas rurais do município e da região. No início do século XX, Alegre era um grande município, contudo perdeu parte de seu território para conformar os atuais municípios de Guaçuí, Dolores do Rio Preto, Divino de São Lourenço e Ibitirama.

A rodovia BR-482 é hoje o principal indutor do desenvolvimento do tecido urbano da região de Alegre, seja para a direção oeste (Celina e Guaçuí), seja para a direção leste (Rive e Jerônimo Monteiro). A rodovia constitui um eixo com dinâmica própria, que vai induzindo e incorporando todas as aglomerações que ao longo de suas margens se estendem até Cachoeiro de Itapemirim. Nos últimos anos, com a crescente chegada de pessoal que vem abandonando a zona rural, tem crescido a demanda por conjuntos habitacionais.

Além disso, outro fato que merece destaque é que Alegre torna-se cada vez mais um centro qualificado de ensino, pesquisa e extensão do Estado, com três instituições de Ensino, duas federais - o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) e o Centro Agropecuário da Universidade Federal do Espírito Santo (CCA-UFES) e uma Autarquia Municipal, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFIA). Antes um pólo de educação na área agrícola, hoje o município abriga mais de 30 cursos de graduação e pós-graduação que vão desde a Agronomia, passando pela área de alimentos e médica, até as áreas de alta tecnologia.

O IFES campus Alegre forma técnicos de nível médio há 50 anos. O programa de ensino agrícola de grau elementar e médio que foi institucionalizado, no Brasil, pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto Lei nº 9.613, de 20/08/1946, e artigos 2º e 4º do Decreto Federal nº 22.470, de 20/01/1947, apresentava a criação de escolas agrícolas, que deveriam funcionar em regime de internato, onde seriam ministradas

as quatro séries do 1º ciclo (Ginásio Agrícola) e as três séries do 2º ciclo, atribuindo-se aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura.

Objetivando atingir as metas desse Decreto, em 1953, foi firmado um convênio entre o Governo da União e do Estado do Espírito Santo, para a formação de uma escola agrícola no Município de Alegre. Foi escolhida, para esse fim, a Fazenda da "Caixa D'Água", com área de 327,8 ha situada em Rive, Distrito de Alegre. Em 1974, conforme Lei Estadual nº 2.949, o Estado doou à União Federal a área de terra onde está situado, hoje, o Instituto Federal do Espírito Santo/Campus de Alegre. A Instituição funcionou como Centro de Treinamento Rural nos dois primeiros anos do Governo Estadual de Carlos Lindenberg e, em 1962, foram iniciadas as atividades escolares, ministrando as três séries do 2º. Ciclo (Colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico Agrícola.

Em 1997 foi implantado o Curso Pós-Técnico em Piscicultura, que em 2001, evoluiu para Técnico de Aqüicultura. Em 1999, foram implantados os Cursos Técnicos em Agroindústria e Informática, e em 2000, o Curso Técnico em Cafeicultura. No ano de 2005, teve aprovado pelo MEC o primeiro Curso Superior de Tecnologia, o Tecnólogo em Aqüicultura, decorrente da evolução do então Curso Técnico em Aqüicultura. No ano de 2007 foi implementado do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, mediante a oferta do Curso Técnico em Informática.

Atualmente, o campus Alegre oferece cursos técnicos em Agroindústria e Agropecuária integrados ao ensino médio e o curso técnico em informática. Também oferece cursos superiores na área de Cafeicultura, Aquicultura, licenciatura em Ciências biológicas e Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

3.3 PESQUISAS ATUAIS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR NO IFES: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS.

Ao investigar sobre os estudos recentes referentes a aspectos da inclusão de alunos do público alvo da educação especial na educação profissional, no contexto do IFES identificamos um número ainda incipiente de pesquisas desenvolvidas e veiculadas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Fizemos um levantamento dessas pesquisas via o site do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, verificando as dissertações e teses produzidas na área. Encontramos cinco dissertações de mestrado no período entre 2009 e 2013 e não encontramos nenhuma tese de doutorado sobre o tema.

Nessa direção, na época ainda em que o IFES era considerado CEFETES, Caldas (2009), desenvolveu uma pesquisa a partir da investigação sobre a sua própria prática como docente, focando a inclusão de um aluno surdo no Curso Técnico em Informática do CEFETES Serra/ES. O autor buscava entender como seria o espaço da aula para esse aluno e quais seriam as representações que se colocariam sobre ele. Buscou nos Estudos Culturais um apoio para sustentar o estudo sob a perspectiva dos estudos surdos, respeitando a diferença e a identidade por eles constituída. O trabalho ocorreu na sala de aula onde ele era professor do aluno, a partir de anotações em diário de campo e com a presença de um intérprete de LIBRAS contratado pela instituição para traduzir as aulas para o aluno. O autor relata que utilizou dois questionários, um aplicado no início do módulo, em que perguntava qual a expectativa dos alunos ouvintes sobre a presença da diversidade, e outro, ao final do semestre, com as mesmas perguntas, só mudando o tempo verbal, a fim de diagnosticar quais daquelas expectativas haviam mudado. Aponta que o grupo de formação professor e intérprete tornaram-se uma referência interna da instituição para o planejamento das aulas. Ao tentar possibilitar a compreensão do aluno surdo, as práticas docentes foram moldadas, ajustadas e repensadas, num sentido de materializar as explicações através de metáforas visuais e recursos inventivos. Essas ações não só beneficiaram o aluno surdo como também facilitaram o processo de aprendizagem dos demais alunos da turma.

Nessa direção, Bregonci (2012) problematiza os caminhos trilhados pelos estudantes surdos jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES, dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens

e Adultos- Proeja, procurando através das narrativas, remontar esses percursos e a partir deles, procurar responder algumas questões. Como objetivos específicos, a autora destaca: a) a realização de um resgate histórico da Educação de Surdos; b) a discussão de questões legais, relacionadas ao direito educacional dos surdos; c) a identificação de espaços nos quais ocorre o diálogo entre a Educação de Jovens e Adultos, a Educação de Surdos e a Educação Profissional e Tecnológica; d) aponta algumas possibilidades de alternativas para o desenvolvimento dos surdos e a sua inserção no mundo do trabalho. Utiliza Bakhtin, Benjamin, Ricouer, Freire e Marx, como referências principais e lança mão da Narrativa, como metodologia a fim de alcançar os participantes do processo de inclusão dos surdos no IFES. Bregonci (2012) narra os percursos dos estudantes surdos dentro do IFES, destacando o movimento que surgiu dentro do instituto por conta da inclusão desses alunos, problematiza as práticas e reflete sobre os fatos que se deram ao longo desta caminhada. Como resultados, a autora destaca também uma outra alternativa de trabalho com surdos, no que tange a EJA e a formação para o mundo trabalho que é a EJA da Garoto, fábrica de chocolates localizada no município de Vila Velha. Um espaço onde foi possível dialogar com outros surdos que almejam a formação profissional, quais são seus projetos de vida e perspectivas profissionais.

Com o olhar focado para a questão da deficiência visual, Nascimento (2012) busca descrever e analisar as percepções de professores videntes da educação básica, técnica e tecnológica quando envolvidos existencialmente em experiência vivencial, psicopedagógica, de sentir-se como aluno deficiente visual cego com experiência visual anterior - em sala de aula do Ifes - Campus de Alegre. Orientada pelo método de inspiração fenomenológica existencial-hermenêutica, o trabalho consubstancia-se na constituição do ser professor(a) de educação básica, técnica e tecnológica em diálogo com a história da profissão docente, orientada pela busca de uma identidade, por aquilo que lhe falta, uma completude no/do deficiente visual cego, enriquecida pela história, concepções e peculiaridades desse ser. Conforme a autora, o processo investigativo se deu pela via das descrições das vivências, da significação dos sentidos e pela análise da estrutura do fenômeno, um exercício de interpretação hermenêutica. Como resultado da pesquisa, firmada na compreensão/interpretação sobre as unidades de significado, que ser(endo) aluno cego na sala de aula do IFES–Campus de Alegre é ser sujeito a outras pessoas e ao

espaço pela desconsideração na relação do saber. Apoiada referencialmente em Paulo Freire conclui que o professor na relação dialógica com o saber tem a capacidade e poder, havendo humildade, de libertar-se e de libertar gerações oprimidas, assumindo a posição de sujeitos conscientes de sua história, conhecedores de seus próprios limites no processo histórico-social, no entanto, diferentes no pensar, sensíveis à humanidade de seus alunos, provocados a testemunhar de si mesmos e de lutar pela conquista e libertação de todos.

Com a mesma perspectiva teórica, Castro (2013) busca descrever fenomenológica e existencialmente os discursos de professores da área das Ciências físicas, químicas e biológicas do IFES Campus Colatina, acerca de suas vivências com alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem. O referencial teórico adotado foi baseado nos estudos de Paulo Freire e Elizabeth Polity, que enfatizam a perspectiva de desvelar no outro as vivências, trazendo uma compreensão dos dilemas de ser professor de alunos com dificuldades de aprendizagem, como relacionais a partir de seus contextos locais. A metodologia utilizada foi a fenomenologia existencial, inserida no âmbito da abordagem qualitativa da pesquisa. A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas individuais que se configuraram em narrativas feitas por oito professores da área das Ciências físicas, químicas e biológicas do Ifes, Campus Colatina-ES. A análise, por sua vez, constituiu-se na construção de guias de sentido e análise interpretativa das narrativas dos sujeitos acerca do fenômeno estudado. Os resultados apontaram para a importância em se perceber o professor como sujeito que vivencia dúvidas e frustrações quando seus alunos não aprendem de acordo com suas idealizações. Apontam ainda para a necessidade de o educador reconhecer as características particulares de aprendizagem de seus alunos, buscando outras metodologias para desenvolvê-la em sala de aula. Nesse estudo, ficou claro o quanto os professores e professoras do Ifes necessitam conhecer mais sobre os processos relativos à inclusão escolar e vincular suas práticas cotidianas a eles.

Também no contexto do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo - IFES, Vasconcelos (2013) desenvolveu sua pesquisa de mestrado na tentativa de compreender como ocorria a inclusão de pessoas com deficiência no Curso Técnico em Segurança do Trabalho do IFES campus Vitória, na perspectiva

dos sujeitos envolvidos no processo. A autora realizou um estudo de caso com dois alunos com deficiência física, dois professores do curso e quatro gestores, pedagogos e diretor de ensino. Procurou possibilitar momentos de escuta dos sujeitos e de seus próprios saberes, identificar caminhos percorridos pela Instituição para a realização do trabalho com pessoas com deficiência (leis, projetos pedagógicos, planos de ensino) e analisar possibilidades de ação transformadora na perspectiva da educação inclusiva, considerando o contexto sócio-histórico da instituição IFES. Teve como fundamentação teórica os estudos de Paulo Freire e Walter Benjamin e utilizou como instrumentos de coleta de dados, narrativas e entrevistas semiestruturadas, que foram organizadas no formato de entrevistas-narrativas, em que as falas de cada segmento – educandos, professores e gestores – foram agrupadas em três eixos temáticos: o início do processo na percepção de cada sujeito participante, o processo de inclusão em andamento, com suas possibilidades, tensões e desafios, e as conquistas e desejos.

A autora evidencia que os sujeitos narram o processo de inclusão vivido desde o seu início – com o ingresso na Instituição –, delineando os fatos marcantes, as possibilidades, as tensões, os desafios, bem como os desejos e as conquistas. Para a autora, essa escuta apontou algumas trilhas pelas quais a inclusão pode ser viabilizada, trilhas que passam pela valorização da experiência vivida, a escuta como dever profissional e ético, o diálogo em que não haja julgamento e estigmatização das possibilidades do outro, a intencionalidade na luta coletiva, e que desenham saídas para uma educação emancipatória dos sujeitos por eles mesmos, num processo de escuta e análise sócio-histórica, cultural e política, que acredita no “inédito viável” como possibilidade real.

Por último temos o trabalho de Zamprogo (2013), que apresenta a análise de um estudo de caso de abordagem qualitativa. Como universo teórico, a autora inspirou-se em Freire e na contribuição da produção acadêmica nas áreas de inclusão e educação profissional para discutir a importância desse processo no âmbito dessa modalidade de ensino, tendo como fundamento a questão do direito à educação. Envolveu os dezessete campi implantados no Espírito Santo e a reitoria do IFES, com o intuito de apreender, nos seus documentos oficiais e no discurso de seus gestores, como a inclusão é pensada na Instituição, bem como de identificar os

movimentos de desdobramento desse procedimento nesses espaços que possam remeter à concepção da educação inclusiva. A orientação teórico-metodológica delinea-se pelo paradigma indiciário proposto por Ginzburg e envolveu as seguintes ações: visitas aos campi, revisão bibliográfica, aplicação de questionários e de entrevistas e análise documental. Nessa investigação, a autora encontrou indícios que conduzem ao levantamento de eixos temáticos, a saber: a inclusão das pessoas com deficiência, a inclusão social, a inclusão de jovens e adultos, a inclusão pela via da EaD, a inclusão referente às questões de etnia, gênero, cultura e religião, e os desafios dos campi pensando numa educação para todos. Constatou a existência de algumas políticas, ações e movimentos no sentido da inclusão na Instituição, mas também de algumas dificuldades para efetivá-los. Também aponta a necessidade de a Instituição envidar seus esforços na implantação de políticas mais estruturadas pensando na educação para todos.

Em âmbito nacional, encontramos a pesquisa de Santos (2011) que analisou a Educação Profissional desenvolvida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Pernambuco, Pará, São Paulo e Paraná, em atenção às políticas públicas de educação, voltadas para a pessoa com deficiência, com a intenção de compreender como se apresenta o cenário brasileiro no que se refere às políticas voltadas para a formação profissional da pessoa com deficiência; em que sentido as legislações voltadas para a educação da pessoa com deficiência orientam as políticas desenvolvidas pelos Institutos Federais; e de que forma as ações de inclusão, desenvolvidas pelos Institutos Federais, promovem o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos para essas pessoas. A autora trabalhou com a abordagem materialista histórica dialética, por esta possibilitar a análise dos aspectos econômicos, políticos e sociais que interferem na orientação das políticas educacionais desenvolvidas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A metodologia de pesquisa utilizada foi à pesquisa bibliográfica e documental, sendo analisados: a Legislação Brasileira e os Planos de Desenvolvimento Institucional dos Institutos de Brasília, Pernambuco, Pará, São Paulo e Paraná. Como resultados, a autora afirma que diante da realidade contraditória em que as Instituições Federais estão inseridas, refletida no seu processo formador, estabelecer uma política não se

resume na escritura de metas e ações, pois essas tendem a reproduzir as necessidades da ideologia dominante. Conforme Santos (2011), para que essas se efetivem numa perspectiva emancipadora, é necessário que as instituições formadoras, junto às associações e movimentos voltados para os direitos humanos, atuem visando à implosão da hegemonia, contribuindo para que a igualdade da pessoa com deficiência, na sociedade, seja ampliada para além da acessibilidade física, com profissionais qualificados e capacitados para atuarem na formação profissional de forma a suscitar a formação para a vida, na qual se inclui o trabalho.

De um modo geral, as pesquisas realizadas demonstram a existência de algumas políticas, ações e movimentos no sentido de promover a inclusão no contexto do IFES. Por outro lado, também evidenciam as dificuldades para efetivá-los, ressaltando a necessidade de a Instituição pensar a si mesma no sentido da implantação de políticas mais estruturadas pensando na educação para todos. A escuta do aluno com deficiência apontou para caminhos pelos quais a inclusão pode ser viabilizada, que vão desde a valorização da experiência vivida até a escuta e o diálogo como dever profissional e ético, de modo a alcançar uma educação emancipatória. No que se refere à prática pedagógica, as pesquisas apontam o professor como sujeito que vivencia dúvidas e frustrações quando seus alunos não aprendem de acordo com suas expectativas. Também mostram a necessidade de os professores reconhecerem as características singulares de aprendizagem de seus alunos, na busca por metodologias que as contemplem em sala de aula. Sobre o aluno surdo, mostra que a mudança da prática pedagógica e o planejamento coletivo com o intérprete se mostraram como elementos férteis para a aprendizagem desses alunos. A reflexão sobre a própria prática, em atenção ao aluno cego também aparece como um aspecto fundamental para que os professores assumam uma posição de sujeitos conscientes de sua história, conhecedores de seus próprios limites no processo histórico-social de inclusão desses alunos.

O diálogo com esses estudos contribui para a temática da pesquisa em questão, uma vez que auxilia na reflexão sobre o contexto em que os alunos estão inseridos, suas demandas e possibilidades, bem como as necessidades de políticas públicas que realmente garantem a permanência de alunos com deficiência no contexto do IFES.

Em relação aos NEPNEES, ainda se verifica uma postura assistencialista de atendimento as necessidades dos alunos, pois esse núcleo é composto de modo geral, por servidores que apresentam boa vontade em atuar na área além de suas funções específicas. Também vale ressaltar que em muitas instituições federais de educação, os referidos núcleos ainda não existem ou são recém implementados. Nas instituições que possuem NAPNE, o trabalho desenvolvido atende prioritariamente aos alunos dos cursos de formação inicial e continuada, pois é onde está concentrada a maioria dos alunos com deficiência que chegam à rede federal de ensino. Essa é uma questão que demanda uma maior problematização e denota que tais políticas ainda não foram capazes de oportunizar o acesso e permanência de alunos com deficiência na formação profissional, nos seus diferentes níveis. O que se pode constatar através do baixo número de alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) que se inscrevem no processo seletivo dos cursos ofertados.

Considerando a profissionalização de pessoas com deficiência, tais questões têm uma dimensão ampliada. Estes indivíduos ainda encontram a barreira do acesso em virtude de grandes dificuldades, tanto por terem sua escolarização realizada em entidades filantrópicas específicas para esse grupo, quanto por serem oriundos de escolas regulares que possuem práticas pedagógicas pouco eficazes para o desenvolvimento da aprendizagem. Com efeito, a análise das políticas de educação profissional para pessoas com deficiência em vigor no Brasil nos permite concluir que as ações e propostas elaboradas ainda não são suficientes para garantir o processo sistemático de formação profissional numa perspectiva de educação que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como condição de garantia da cidadania e vida autônoma produtiva.

4 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO POR MEIO DAS NARRATIVAS E HISTÓRIAS DE VIDA

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência, ou a relatada pelos outros.

Walter Benjamin

Nesta seção, apresentamos os pressupostos epistemológicos da abordagem metodológica que orienta nossa investigação. Também apresentamos uma revisão bibliográfica de pesquisas na área de Educação Especial que utilizaram a história de vida como metodologia. O diálogo com essas pesquisas evidencia as contribuições dos métodos narrativos, em especial o da história de vida, relatadas pelos pesquisadores. Também descrevemos como ocorreram os momentos de escuta das narrativas dos sujeitos da pesquisa e o modo como foi organizada a escrita dessas narrativas.

A história de vida pareceu-nos a abordagem metodológica que oferecia maior possibilidade de atender aos nossos objetivos de compreensão do vivido, pois, conforme Queiroz (1988), ela permite, por meio de narrativas sobre a experiência vivenciada, a descoberta, a exploração, a avaliação e a compreensão do passado, vinculando a experiência individual ao contexto social, interpretando-a e dando-lhe significado.

A história de vida deriva da história oral, e esta última pode ser considerada tão antiga quanto à própria história humana. De acordo com Simson (1988), a história oral é um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Para Queiroz (1988), o relato oral tem sido, através dos séculos, a maior fonte humana de conservação e transmissão do saber, ou seja, a maior fonte de dados para a ciência em geral. De acordo com a autora, a palavra precedeu o desenho e a escrita. Thompson (1992) também afirma que a história oral é tão antiga quanto a própria história, pois ela foi a primeira espécie de história.

Os relatos orais passaram a ser valorizados gradualmente pelas ciências sociais, à medida que os estudiosos percebiam que os dados estatísticos não contemplavam as formas subjetivas de comportamento, valores, emoções, permanecendo velados nos dados das investigações de cunho quantitativo, pois os números demonstram, mas a análise é que atribui significados a eles. Com o tempo e com o avanço de outras disciplinas, como a Linguística, a Semiótica e a Antropologia, a narrativa oral passou a ser compreendida como uma forma profícua para a construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente a partir do final do século XIX e primeiras décadas do século XX, introduzida pela Escola de Chicago e desenvolvida por Znanieski, na Polônia, como meio sistemático de pesquisa (CHIZZOTTI, 1991).

Segundo Chizzotti (2003), a escola de Chicago criou um método interpretativo realista a partir das narrativas orais de história de vida cotidiana de pessoas comuns, adotando a linguagem, as percepções, os sentimentos e os pontos de vista dos pesquisados nas investigações.

Araújo e Fernandes (2006) expõem que a história oral aborda a questão do cotidiano, ou seja, a história dos cidadãos comuns, procurando conhecer a rotina explicada na lógica da vida coletiva. Nesse sentido, ela é sempre a história do tempo presente e representa uma valorização do papel e da ação dos sujeitos na história.

Para Araújo e Fernandes (2006), a valorização da subjetividade humana na pesquisa histórica é uma das contribuições mais ricas da história oral, que procura trazer para o centro da narrativa histórica a vivência pessoal, a afetividade, os ressentimentos, como o medo, a humilhação, a esperança. O objetivo é analisar o indivíduo como sujeito da história:

Sujeitos concretos, homens de carne e osso, com motivações às vezes contraditórias, em relação com outros sujeitos concretos, tecendo relações de sociabilidade, de aliança ou de oposição, construindo nesse processo trajetórias de vida nas quais a história de um grupo, de uma classe ou de uma nação poderia ser lida através de múltiplas histórias de vida (ARAÚJO; FERNANDES, 2006, p. 22).

Nessa direção, Queiroz (1988) destaca que o relato do sujeito sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir

a experiência que adquiriu, evidencia como se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade. O interesse do pesquisador é captar aquilo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o sujeito pertence. Esse aspecto mostra-se interessante e importante para esta pesquisa, na medida em que buscamos investigar os percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e TGD a partir de suas histórias de vida, pois analisar traços do grupo social no qual eles estavam/estão inseridos e as mudanças sobre a criança e o jovem com deficiência e TGD na dinâmica das relações que estabeleceram e ainda estabelecem em trajetórias de vida parece-nos um elemento rico e indissociável da constituição social desses sujeitos.

Assim, não se trata de considerá-los isoladamente nem de compreendê-los em sua unicidade; o que se quer também é captar, através de suas histórias pessoais, o que se passa no interior de sua coletividade. Aqui retomamos Benjamim (2008) para ressaltar que não pretendemos descrever o passado da forma como ele ocorreu de fato, mas buscando evidenciar os sentidos não considerados nesse processo, no intuito de inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente. Assim, nossa tarefa está na capacidade de estabelecer uma ligação entre o passado e o presente, não só recuperando o que foi vivido, mas também estabelecendo conexões entre o que foi vivido e o que é vivido na atualidade e coletividade.

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção se alterou e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado no presente exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

Nessa perspectiva, a ideia de que a memória é um fenômeno de reconstituição do passado correlacionado com o presente se constitui em uma das premissas da história oral. De acordo com Araújo e Fernandes (2006), o fato a ser narrado torna a ser vivenciado, reinterpretado e, então, reconstruído, passando, dessa forma, a ser apontado como contemporâneo do historiador, e não do acontecimento. Sobre esse aspecto, Le Ven e outros (1997) destacam que as imagens do passado são

suscitadas pelo momento vivido no presente. Para os autores, o momento presente que movimenta a memória na pesquisa é a entrevista.

Assim, a memória, objetivada por meio da linguagem oralizada, escrita e sinalizada, constitui-se como uma expressão individualizada do sujeito, contudo referenciada e constituída na coletividade. A memória dá base para o relato oral e serve como espelho do indivíduo e da sociedade. É erigida a partir de parâmetros subjetivos, portanto, intencionais e eletivos.

A história de vida também se diferencia de outros tipos de investigação que trabalham com depoimentos orais, pois nela o pesquisador abre espaço para que o narrador participe do processo e o conduza, selecionando aquilo que considera relevante em sua vida e falando sobre isso. A partir das verbalizações do sujeito, o pesquisador, se necessário, vai formulando questões ou fazendo comentários com vistas a esclarecer ou aprofundar algum ponto que seja interessante para o problema de investigação.

Queiroz (1988) aponta as diferenças entre a perspectiva da história de vida, o depoimento, as autobiografias e as biografias. Segundo a autora, a diferença entre história de vida e depoimento está na forma específica de agir do pesquisador diante do diálogo com o narrador. “Ao colher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador. [...] se o narrador se afasta em digressões, o pesquisador corta-as para trazê-lo de novo ao seu assunto” (QUEIROZ, 1988, p. 21). Em relação a histórias de vida, “[...] quem decide o que vai relatar é o narrador, diante do qual o pesquisador deve se conservar, tanto quanto possível, silencioso” (QUEIROZ, 1988, p. 21). A interferência do pesquisador deve ser reduzida, pois o importante é que sejam captadas as experiências do entrevistado. Nada do que é relatado pode ser considerado supérfluo, pois tudo se encadeia para explicar sua existência.

Contudo a autora explica que, embora na história de vida o pesquisador se abstenha de intervir diretamente e a maneira de se realizar caiba ao narrador, o fato é que foi o pesquisador quem escolheu o tema da pesquisa, formulou as questões que deseja esclarecer, propôs os problemas. “O comando é dele, embora procure não interferir na narração” (QUEIROZ, 1988, p. 22).

Em relação à diferença entre autobiografias, biografias e histórias de vida, Queiroz (1988) nos diz que narrar a própria existência consiste em uma biografia. Contudo ressalta que a autobiografia existe sem a participação de nenhum pesquisador e é essa sua forma específica. A autora aponta:

[...] é o narrador que, sozinho, manipula os meios de registro, quer seja a escrita, quer seja o gravador. Foi ele também que, por motivos estritamente pessoais, se dispôs a narrar a sua existência, fixar suas recordações; deu-lhes o encaminhamento que melhor lhe pareceu [...] (QUEIROZ, 1988, p. 23).

A história de vida permite não só considerar que o sujeito narrador se constitua em um partícipe ativo no processo de investigação, como também favorecer uma proximidade maior entre pesquisador e narrador, na medida em que possibilita a construção de uma relação de escuta atenta da história de vida do outro. Ao pesquisador cabe a responsabilidade de compreender o sujeito pesquisado em sua complexidade e nas múltiplas determinações de seu tempo, buscando perceber as tramas e os dramas que envolvem a sua vida a partir do lugar social que ele ocupa em sua coletividade.

Sobre esse aspecto, Le Ven e outros (1997) enfatizam que a memória de uma entrevista e uma história de vida não é a mesma de uma conversa informal com amigos ou, mesmo, de uma entrevista jornalística. Na história de vida, o entrevistado concorda em desnudar sua história diante de pessoas desconhecidas. Como nos dizem Teixeira e Praxedes (2006, p. 165), “[...] na entre-vista, neste colocar a vida à vista, neste estar entre a vida e a narrativa, ou entre a vida e o entrevistador, ou ainda neste entre-vistar, neste estar à vista do outro, há um movimento de ambas as partes”.

Nesse processo, Le Ven e outros (1997, p. 217) destacam:

Ver e ser visto, tornar-se conhecido por sua própria história e por sua qualificação [...] cria-se então uma mútua revelação no olhar, que muitas vezes expressa aceitação e resistência, cumplicidade e desconfiança. Os participantes deixam de ser indivíduos para estabelecer o início de uma história, com todas as emoções que esse momento pode suscitar em indivíduos.

De acordo com os autores, as perguntas feitas pelos entrevistadores dão lugar a reflexões por parte do entrevistado, o que lhe permite tecer sua rede de relações e experiências com o vivido e, em certa medida, o impulsiona para isso. Le Ven e outros (1997) enfatizam que ouvir significa uma disponibilidade que entra em conflito com o que poderia vir a ser uma invasão, a utilização do outro que abre sua vida, sua intimidade, sua história. Afirmam os autores:

Escutar é uma decifração (humana só) que busca captar signos mediante certos códigos que são incorporados através da história, cultura e experiências vividas. Mas é sobretudo um espaço intersubjetivo de interpretação, onde o escutar traz necessariamente o apelo do escuta-me (LE VEN et al., 1997, p. 219).

Para os autores, cumplicidade aqui significa reconhecimento do território do outro, sua “verdade de vida”, o que não é uma postura neutra cientificamente objetiva.

Le Ven e outros (1997) também apontam que as entrevistas permitem ao entrevistado uma reformulação de sua identidade, na medida em que ele se vê perante o outro:

Ele se percebe “criador da história”, a partir do momento em que se dá conta de que, mesmo minimamente, transformou e transforma o mundo (talvez até sem ter a consciência disso), questionando elementos da vida social: [...] Essas pessoas [...] percebem não só sua história de vida, mas seu projeto de vida nesse processo de auto-análise (LE VEN et al., 1997, p. 220).

Os autores também destacam que o modo de vida do entrevistado produz um efeito no entrevistador, que também passa a refletir sobre sua própria vida a partir do depoimento do outro. “Assim sendo, podemos dizer que os indivíduos não continuam os mesmos após a realização de entrevistas de história de vida” (LE VEN et al., 1997, p. 221).

Também nessa perspectiva, e buscando tecer vínculos entre a história oral e a educação, Teixeira e Praxedes (2006) afirmam que a lembrança se torna aprendizado quando associada à reinterpretação dos fatos e das experiências vividas no âmbito tanto individual quanto coletivo. E expõem: “Lembrar é também ressignificar as experiências pretéritas e presentes” (TEIXEIRA; PRAXEDES, 2006, p. 155).

As autoras sustentam a tese de que a história oral não é somente uma técnica, uma metodologia e uma fonte, como tem sido comumente definida. Para elas, ela é educativa e tem caráter pedagógico e político, na medida em que é formadora.

Ela não somente interroga e registra, mas potencializa a condição e a ação dos sujeitos no mundo. Nos fios da memória, no resgate do vivido, ressignificando, reinterpretando, revivido na narrativa, os sujeitos produzem conhecimento e vão se constituindo em processos de identificação e subjetivação. Em processos de formação (TEIXEIRA; PRAXEDES, 2006, p. 162).

De acordo com as autoras, os sujeitos não apenas trazem à tona suas lembranças, reminiscências e interpretações, mas também as revivificam e reinterpretam em um processo, no qual se vão reconhecendo como sujeitos históricos que fazem a história. Nessas revivências, há um “movimento” dos sujeitos no sentido de seu trabalho sobre si mesmos e sobre o que viveram. De outro modo, “[...] eles vão vivendo um processo de formação em que se (re)conhecem como seres capazes de narrar, de transmitir, de registrar, de entender, de elaborar sua experiência e suas vivências no mundo” (TEIXEIRA; PRAXEDES, 2006, p.164).

Alberti (2004) destaca que um acontecimento ou uma situação vividos pelo entrevistado não podem ser transmitidos a outrem sem que sejam narrados (verbalmente ou por meio de sinais, no caso do participante surdo desta pesquisa). Isso significa que ele se constitui no momento da entrevista. Sobre esse aspecto, Meihy e Holanda (2011) apontam a necessidade de se estabelecerem critérios para a captação das narrativas conforme os objetivos estabelecidos no projeto de pesquisa. De acordo com os autores, sem a consideração especificada do modo de condução das entrevistas, qualquer projeto de pesquisa fica comprometido.

Nessa direção, Meihy e Holanda (2011) apontam a existência de três gêneros distintos em história oral: a história oral de vida, a história oral temática e a tradição oral.

Segundo os autores, a história oral de vida privilegia a recuperação do vivido por meio de quem viveu. Trabalha com detalhes e revelações da vida pessoal do narrador. Já os trabalhos desenvolvidos sob o viés da história oral temática se dispõem à discussão em torno de um assunto central definido, mesmo que outros

surjam para seu esclarecimento. A história temática é sempre de caráter social e nela as entrevistas não se sustentam sozinhas. Meihy e Holanda (2011) apontam a necessidade de o entrevistador estar preparado previamente sobre os assuntos que serão abordados. Também apontam que conhecer versões opostas e detalhes menos revelados pode contribuir para a elaboração de questões mais profundas. A tradição oral refere-se, para Meihy e Holanda (2011, p. 40), “[...] à minuciosa descrição do cotidiano e de suas inversões. A complexidade da tradição oral reside no reconhecimento do outro nos detalhes auto-explicativos de sua cultura”. A tradição oral aproxima-se da etnografia, e a observação constante e o registro do cotidiano são procedimentos fundamentais, pois a tradição oral está sempre atenta ao grupo. Nesse tipo de pesquisa, o sujeito é menos individual e mais coletivo. Nesse sentido, a carga da tradição é mais prezada. Ela trabalha com a permanência e a significação dos mitos

Meihy e Holanda (2011) também enfatizam as especificidades da transposição do relato oral para o escrito. Conforme os autores, a tradução do oral para o escrito, assim como a tradução de diferentes idiomas, não se opera como uma simples transcrição, principalmente quando se trata de um texto subjetivo, em nosso caso as histórias de vida dos participantes desta pesquisa. Meihy e Holanda (2011, p. 135) explicam o conceito de transcrição, como destacado a seguir: “A transcrição nos aproxima do sentido e da intenção original que o colaborador quer comunicar. E tudo vira ato de entendimento do sentido pretendido pelo emissor, que pode ser expresso tanto oralmente, quando por escrito”.

De acordo com os autores, a entrevista transcrita é outra e a mesma, na medida em que entendem a transcrição como um ato de recriação para comunicar melhor o sentido e a intenção do que foi registrado. Meihy e Holanda (2011) consideram que a transcrição se aplica mais ao gênero história oral de vida do que ao gênero história temática, uma vez que, no primeiro caso, a narrativa deve sempre aparecer por inteiro e no segundo caso, história oral temática, o fragmento pode ter sentido exato, o recorte é aceitável.

Os aspectos apresentados constituem alguns dos pressupostos epistemológicos da história de vida que tem como base a história oral. A ênfase na valorização da subjetividade e na narrativa sobre a história pessoal do sujeito, a partir do próprio

sujeito, confere elementos fecundos que vão ao encontro de nosso interesse em investigar os percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e TGD, a fim de conhecer os processos de compensação social que promoveram aprendizagem e desenvolvimento nos âmbitos acadêmico e profissional.

4.1 OUVIR E CONTAR: O USO DA HISTÓRIA DE VIDA EM PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O uso de narrativas associadas à história de vida dos participantes deste estudo se constituiu em uma opção teórica e metodológica na busca por tentar levar as pessoas com deficiência, que historicamente têm um passado de marginalização e estigma, a assumir uma postura de partícipes na investigação, rompendo com a ideia de incapacidade localizada no sujeito.

Entre as pesquisas da área da Educação Especial no Brasil que utilizam métodos narrativos, como a história de vida e a história oral, com sujeitos que apresentam diagnóstico de deficiência encontram-se os estudos de Glat (1989), Duque (2001), Meletti (2002), Nogueira (2002), Kassar (2003), Caiado (2003, 2007), Carneiro (2007), Rosseto (2009), Tavares (2009) e Haas (2013).

Glat (1989), em sua pesquisa de doutorado, entrevistou mulheres diagnosticadas como deficientes mentais, alunas de três escolas especiais. Seu objetivo foi ouvir o que essas mulheres tinham a falar sobre si próprias e tentar entender até que ponto suas vidas estavam restritas a uma imagem estereotipada de deficiente. Conforme a autora, as mulheres que participaram de sua pesquisa narraram sobre suas famílias, amigos, namorados, sobre as dificuldades que vivenciavam na integração à vida social e no seu processo de aprendizagem. Glat (1989) observou que o cotidiano dessas mulheres se circunscrevia a três espaços: a casa, a escola e a rua. Os dois primeiros apresentavam-se como espaços seguros, nos quais elas sabiam como agir; o terceiro era considerado agressivo e temeroso.

Duque (2001) trabalhou com o método da história de vida para investigar as características grupais e as condições de vida de jovens com altas habilidades. Teve como objetivo mostrar a realidade desses sujeitos, demonstrando posições e representações quanto à integração na sociedade e, sobretudo, no meio educacional. Trabalhou com questões que envolviam o cotidiano, características de personalidade, comportamentos, gostos e necessidades desses sujeitos. A análise dos dados mostrou que as necessidades desses sujeitos não se restringiam somente às dificuldades em se adaptarem aos modelos formais de aprendizagem; estendiam-se também ao aspecto emocional. Revelou ainda que um atendimento adequado, em um contexto favorável e com recursos materiais de acordo com tais necessidades, favorece a criatividade e o desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos.

Já Meletti (2002) desenvolveu uma análise do cotidiano de pessoas com *deficit* intelectual em uma instituição de Educação Especial. A autora analisou o significado que o processo de preparação para o trabalho tem para jovens e adultos considerados deficientes mentais, por meio de seus relatos orais. Utilizou a entrevista recorrente como instrumento de coleta dos relatos orais, o que permitiu uma análise mais detalhada do cotidiano institucional e possibilitou aos sujeitos participantes da pesquisa a reflexão e o aprofundamento dos conteúdos de seu próprio discurso: “[...] dar-lhe a palavra é uma forma de começar a romper com o estereótipo de que ela não é capaz de compreender o que a cerca, dando-lhe a possibilidade de se fazer ouvir sem ser através da voz do outro” (MELETTI, 2002, p. 193).

Nogueira (2002) desenvolveu um estudo envolvendo sujeitos com deficiência no ensino superior. O autor entrevistou indivíduos com diferentes tipos de necessidades especiais: sujeitos surdos, cegos, com deficiência física e sujeitos com altas habilidades, que estavam cursando ou tinham acabado de concluir seu curso de graduação. Teve como objetivo estudar os precedentes históricos, a situação atual e as inter-relações da vida desses sujeitos, buscando descobrir que representações sociais apresentavam bem como qual era sua visão de mundo. Por meio da análise de suas histórias de vida, chegou à conclusão de que o sucesso de processos inclusivos depende da participação de pais, professores, comunidades e das próprias pessoas com deficiência. Evidenciou a importância das relações familiares

e das amigadas para a superação das dificuldades. Também destacou a necessidade de as instituições de ensino superior se adequarem à diversidade encontrada na sala de aula.

De outro modo, Kassir (2003) investigou como ex-alunos encaminhados a classes especiais para deficientes mentais no município de Corumbá-MS lidavam com as atividades que lhes eram propostas, focalizando a perspectiva desses sujeitos. Trabalhou com entrevistas abertas aplicadas a esses alunos e com depoimentos de seus professores, na tentativa de uma reconstrução da história desses sujeitos sob seus próprios olhares. Com o objetivo de compreender o ser humano inserido no movimento da história, a autora procurou trabalhar com fontes de informação para além daquelas usuais (tais como documentos e outros registros escritos): as histórias que os alunos tinham para contar sobre suas vivências escolares, na busca de entender o sujeito sob seu próprio olhar.

Ao buscar analisar a proposta atual de inclusão do aluno deficiente no ensino regular considerando a trama da vida de adultos cegos que estudaram em escolas da rede regular, Caiado (2003), através do método da história de vida, procurou refletir sobre quem são os alunos com deficiência visual, que tipo de apoio encontram na escola como elementos necessários para o processo de ensino e aprendizagem e quais os avanços na legislação da pessoa com deficiência. A autora contactou pessoas com idade mínima de 18 anos, com perda total de visão anterior ao início da alfabetização em Braille, método ensinado no ensino regular. As entrevistas foram realizadas em diferentes lugares, algumas em casa, outras no trabalho e outras na escola. Seu estudo resultou na publicação do livro intitulado *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. A partir dessa pesquisa, a autora apresentou duas propostas com vistas a contribuir para as discussões sobre a escola inclusiva: uma está voltada para a formação do professor, que deve levar em conta a heterogeneidade humana; outra trata da responsabilidade da Rede Pública de Educação em oferecer apoio ao aluno com deficiência visual matriculado no ensino regular.

Em outro estudo realizado, Caiado (2007) buscou conhecer a história de vida de pessoas deficientes que participam de grupos organizados na luta pelo reconhecimento de seus direitos e analisar algumas das dimensões da vida que os

impulsionam para a luta. Entrevistou cinco pessoas com deficiência: duas surdas, duas com deficiência física, uma com deficiência visual, todas maiores de 18 anos, atuantes em movimentos sociais. As entrevistas com os sujeitos surdos foram filmadas e as com os demais sujeitos foram gravadas e transcritas. A autora destacou o processo singular de construção dos depoimentos com os participantes surdos da pesquisa. Relatou que os dois eram fluentes na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o que exigiu a participação de uma intérprete, que também participava do movimento de surdos. Também trabalhou com fontes documentais sobre a temática em estudo. Conforme a autora, as principais categorias de análise evidenciadas foram: o papel da educação e do trabalho no processo de humanização, o papel formador dos movimentos sociais, a superação do preconceito, a atitude de enfrentamento dos problemas, a autoimagem positiva, o apoio familiar e as barreiras arquitetônicas e sociais.

Como aponta Carneiro (2007), a história oral permitiu estudar o indivíduo real, socialmente constituído, produto e criador da história, pertencente a um grupo social, que vive em relações. A autora também destaca que as lembranças marcadas na memória dessas vidas expressam as possibilidades históricas concretas nas quais eles se constituíram.

Carneiro (2007) dedicou-se a trabalhar com histórias de vida de três adultos com Síndrome de Down. Seu objetivo central foi discutir a deficiência mental como condição que se desenvolve a partir das relações sociais estabelecidas com sujeitos que apresentam características singulares em relação à maioria da população, e não como uma incapacidade própria. A ideia base da autora foi a de que, mesmo diante de qualquer alteração orgânica, ainda que esta seja em nível estrutural ou funcional no sistema nervoso, é pelas e nas relações sociais que o sujeito se desenvolve ou não, com *deficit* intelectual.

A autora apoiou-se na abordagem histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski sobre a defectologia. Realizou repetidas entrevistas com os sujeitos-alvo, além de buscar informações complementares com professores e familiares, respeitando as especificidades de cada caso. Carneiro (2007) destaca que foi possível identificar, nas três histórias, o desafio ao prognóstico de deficiência mental e de baixa escolaridade, mostrando processos de compensação social que

possibilitaram a superação de limites, constitutivos das trajetórias desses sujeitos, por meio da análise de eixos de sentido. A autora afirma que, do ponto de vista educacional, o que define o limite, o atraso, a deficiência mental não é a síndrome ou qualquer característica orgânica, que são aspectos primários da deficiência. A insuficiente “nutrição ambiental” ou a “negligência pedagógica”, tal como comenta Vigotski, é que vão consolidar as dificuldades secundárias, surgidas a partir das práticas sociais vividas por esses sujeitos.

Tavares (2009), ao investigar o percurso escolar das pessoas cegas da Cidade da Praia, em Cabo Verde, procurou contribuir para a compreensão de como são atendidas as necessidades educativas especiais dessas pessoas e, mais especificamente, analisar as condições ou características desse percurso bem como a percepção dos alunos sobre o assunto, identificar as dificuldades que esses alunos enfrentavam ao longo do percurso escolar e, finalmente, analisar as percepções sobre a inclusão e as condições para o efeito. Para tanto, baseou-se no pressuposto de que as crianças e os jovens cegos podem ter sucesso na escola se tiverem oportunidade de aprendizagem e adequação do processo às suas necessidades específicas. Os sujeitos foram organizados em três grupos: grupo I – alunos cegos que estudavam no ensino secundário; grupo II – alunos cegos que concluíram o ensino superior; grupo III – pessoas cegas que não concluíram o ensino superior (idade igual ou inferior a 40 anos). Os dados da pesquisa foram recolhidos por meio de entrevistas abertas.

Com base nas características do percurso escolar das pessoas cegas que participaram do estudo, concluiu que mais da metade não havia frequentado a educação pré-escolar, levando em consideração que esse subsistema de educação constitui uma fase de socialização por excelência e é importante para o desenvolvimento das crianças, pois oferece estímulos e treino precoce para os alunos cegos, aspectos, segundo o autor, que permitem a construção de uma base sólida sobre a qual a aprendizagem se vai desenvolver. Os dados apontaram para uma tendência de as pessoas cegas entrarem tardiamente na escola, isto é, uns após a idade legal exigida, seis anos, e outros na fase adulta. O estudo aponta que foi notório o envolvimento das famílias na escolarização de seus filhos cegos, seja criando condições para que estudassem seja projetando neles a ideia de que seriam bem sucedidos e de que estariam incluídos na escola regular.

Em um estudo mais recente, Rosseto (2009) também utilizou a abordagem da história de vida para investigar as singularidades da trajetória pessoal e daquelas relativas à escolarização de pessoas com deficiência que frequentaram o ensino superior, identificando suas características e suas necessidades específicas no contexto acadêmico. A autora tomou como referência a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), utilizando a abordagem histórico-cultural, fundamentada nos estudos de Vigotski, em simultaneidade com a abordagem sistêmica, baseada no pensamento de Humberto Maturana. Foram selecionados quatro sujeitos com deficiência que haviam concluído o ensino médio, ingressado na Universidade e já estavam inseridos no mercado de trabalho: um cego, um com baixa visão e dois surdos.

A partir do relato das histórias de vida desses sujeitos, a autora construiu quatro eixos que orientaram as análises da pesquisa: o processo de escolarização, o contexto familiar, a inserção profissional e a imagem a respeito de si mesmos. Os resultados evidenciaram que, para além de qualquer alteração orgânica, é a partir das interações sociais estabelecidas com o outro e com o meio que o sujeito, influenciado pelos aspectos vivenciados em sua história, educação e cultura, pode romper com seu determinismo biológico. O apoio recebido da família ou de alguém mais próximo no decorrer de toda a trajetória de vida, a disposição interna de cada um dos sujeitos e o processo de compensação foram considerados elementos disparadores para reafirmar a tese de que a pessoa com deficiência consegue avançar na escolarização e chegar ao ensino superior, desde que lhe sejam proporcionadas oportunidades de desenvolvimento e recursos adequados ao seu processo de aprendizagem.

Haas (2013) analisou a interlocução entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial, por meio da construção de narrativas associadas às trajetórias de vida de três jovens com deficiência, matriculados na EJA, na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, em escolas localizadas em Porto Alegre. Um dos participantes da pesquisa tinha deficiência múltipla (DM e DF), o outro, Síndrome de Down. Quanto à última participante, ainda não tinha a seu respeito um diagnóstico consensual e evidente. Os professores e a equipe diretiva a tratavam como uma pessoa com deficiência devido ao seu percurso na escola especial, mas não sabiam de fato que problema apresentava. Como abordagem metodológica foi

utilizada a história oral por meio de entrevistas abertas. Integraram ainda as ações de pesquisa a análise dos indicadores numéricos do Censo Escolar da Educação Básica (2010-2011) referentes à Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, a visitação e a observação realizadas em quatro escolas estaduais que apresentavam número elevado de matrículas de pessoas com deficiência na EJA e a pesquisa exploratória sobre as produções acadêmicas envolvendo temáticas atinentes ao estudo.

Como orientação teórica, Haas (2013) utilizou a abordagem sistêmica do pensamento científico, prioritariamente os estudos de Gregory Bateson e Humberto Maturana. Como eixos de análise, a autora apontou os processos de estigmatização do Eu, as relações interpessoais Eu-Outro, os percursos de escolarização e as possibilidades de Ser dos sujeitos. Os resultados dessa pesquisa apontaram a necessidade de olhar o jovem e o adulto com deficiência para além de suas condições orgânicas e de vê-los como sujeitos que têm possibilidades amplas e singulares de viver e aprender, as quais são afetadas pelo contexto social em que eles estão inseridos; o entendimento de que as trajetórias humanas dos jovens e adultos com deficiência, influenciados pela cultura e pela linguagem, mostram que as necessidades e os anseios desses jovens estão muito próximos das necessidades e anseios dos jovens do grupo social do qual fazem parte; a afirmação da influência dos processos estigmatizadores na restrição das possibilidades desses sujeitos, na dimensão tanto individual quanto coletiva; a percepção do fracasso como marca do percurso escolar desses sujeitos, entre outros aspectos.

As pesquisas anteriormente apresentadas, cada uma em sua especificidade, mostram-nos a efetividade dos métodos narrativos, como a história de vida e a história oral, nos processos de participação de sujeitos com deficiência em estudos investigativos que tomam como base para análise os processos de escolarização e subjetivação pelos quais esses sujeitos passaram e o contexto das relações sociais no qual eles estão inseridos.

De acordo com Glat (1989, p. 16), a principal vantagem desse tipo de abordagem metodológica é que ele

[...] garante que a tendência observada ou os fatos considerados dignos de interesse científico são os apontados pelos próprios sujeitos, e não aqueles que o pesquisador, de fora e a priori, achava que ia encontrar; geralmente, comprovando sua hipótese.

A autora enfatiza que, por *dar voz* aos sujeitos do estudo, a metodologia de história de vida é particularmente útil para pesquisas na área de Educação Especial e de Educação Inclusiva, entre outras áreas do conhecimento que lidam com grupos excluídos, pois permite *falar com eles*, e não *sobre eles*.

Glat (1998) destaca que os relatos desses sujeitos possibilitam conhecer e entender, sob o ponto de vista deles próprios, suas trajetórias escolares e/ou laborais, suas aspirações e desejos, a forma como se dão as relações com seus familiares, professores, colegas e demais integrantes de seu convívio social.

As considerações da autora sobre as possibilidades de se estudar o sujeito em sua singularidade, considerando aspectos cotidianos de sua vida e as relações sociais que estabelece com seus pares, familiares, entre outros, narrados pelo próprio sujeito a partir de sua visão de mundo, reafirmam nossa opção metodológica pela história de vida, uma vez que esta vai ao encontro dos objetivos de nossa pesquisa, quais sejam: analisar aspectos dos contextos escolares predominantes nos discursos dos participantes da pesquisa; refletir sobre os significados atribuídos à infância e à escola nas diferentes vozes dos jovens e adultos com deficiência e TGD; identificar as possibilidades relativas ao processo de inclusão nas narrativas desses sujeitos sobre seus percursos escolares, a partir dos processos de compensação social por eles vivenciados, entre outros.

Em sua pesquisa, Meletti (2002) enfatiza que o procedimento de coleta do material empírico – entrevista recorrente – auxiliou de forma preponderante na análise dos relatos. De acordo com a autora, a organização dos relatos que possibilitaram a sequência das entrevistas também foi responsável pelo agrupamento dos conteúdos para posterior análise.

No que se refere à singularidade da metodologia história de vida, Caiado (2003, p. 41) chama a atenção para o fato de que “[...] o drama da vida é maior e mais complexo do que o texto produzido”. A autora destaca que a história de vida permite estudar o indivíduo real, fugindo de uma idealização formatada de homem, de

deficiência, de educação especial e de escola. Essa opção metodológica permite conhecer as determinações sociais que engendraram a narrativa daquela vida e que, no tempo presente, tecem novas vidas, pois a história é marcada pelo tempo vivido e pelo lugar social ocupado, ou, como diriam Freitas e Silva (2005), pelos “eus-sociais” disponíveis.

Caiado (2003, p. 47) destaca que “[...] a entrevista não deve buscar algumas informações apenas, deve, sim, permitir que o entrevistado construa um discurso, uma narrativa que fale da via emaranhada, contraditória e caótica que é a vida cotidiana”.

De outro modo, aponta que é inegável que o processo de transcrição de entrevistas coloque o desafio de transformar a linguagem oral em escrita, dada a importância dessa tarefa como procedimento que assegura a formação de um corpo documental a ser trabalhado pelo pesquisador (CAIADO, 2003).

Carneiro (2007) chama a atenção para o fato de que um dos argumentos que sustentam o crescente uso de métodos narrativos em pesquisas se refere à crítica a explicações universalizantes, devido a uma tendência, sobretudo na área das ciências sociais e da educação, de valorizar a experiência subjetiva.

A autora também destaca que o lugar de narrador proporcionou aos participantes de sua pesquisa outra possibilidade de estar no mundo, uma possibilidade concreta de reconstrução da sua história, de constituição deles como sujeitos. Ao mesmo tempo, possibilitou também outro olhar sobre a pessoa com deficiência mental, considerando-a capaz de contar sua própria história.

Nessa direção, nosso interesse em investigar aspectos do percurso escolar de jovens com deficiência e TGD, matriculados na educação profissional, a partir de suas histórias de vida, mobiliza-nos a tentar encontrar, a partir de suas narrativas, as possibilidades, interações e mediações que lhes permitiram a chegada a essa modalidade de ensino e a constituição de processos de compensação social que traçaram as suas subjetividades e uma visão de prospecção para suas vidas?.

A seguir, apresentamos como se estabeleceram os momentos de escuta com participantes desta pesquisa e como foram organizadas as narrativas.

4.2 OS MOMENTOS DE ESCUTA

Para selecionar os participantes da pesquisa, fizemos contato com os dezessete *campi* do IFES, inicialmente por telefone, a fim de identificar onde estavam os jovens com deficiência. Esse contato foi realizado com os setores do Núcleo de Gestão Pedagógica, constituído por pedagogos e técnicos em educação, ou com os Núcleos de Apoio a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEEs).

Após identificar e mapear nos dezessete *campi* do IFES os alunos com deficiência matriculados, procuramos estabelecer um eixo norteador para a escolha dos participantes da pesquisa. Num primeiro momento, tomamos como critério os alunos que manifestassem interesse em participar e que tivessem a deficiência desde o nascimento. Em seguida, começamos a observar como seria a logística de deslocamento da pesquisadora para os encontros e momentos de escuta e percebemos que seria um elemento facilitador selecionar alunos de *campi* próximos. Dessa forma, trabalhamos com alunos do IFES matriculados em *campi* localizados nos municípios de Serra e Vitória. Contudo, no decorrer da coleta de dados, identificamos outro aluno matriculado em um *campus* situado no interior, na cidade de Alegre, região noroeste do Espírito Santo. Por se tratar de um aluno com diagnóstico de autismo e ser ele o único, até aquele momento, identificado com esse TGD, estudando no IFES, achamos que sua história nos poderia trazer novos elementos para a investigação. Uma vez convidado, esse aluno aceitou participar da pesquisa.

Depois do mapeamento, visitamos cada *campus* para uma conversa prévia com a equipe pedagógica e a do NAPNEE, apresentando os objetivos da pesquisa. Também buscamos conhecer o aluno indicado para participar, se ele estivesse presente no dia da visita. Os momentos de escuta com os sujeitos foram agendados posteriormente, por telefone e *e-mail*. Com Verônica e Vicente, utilizamos o *e-mail*; com Rafa, o contato telefônico. Durante o primeiro encontro com cada um dos participantes, foi realizada a apresentação do projeto de pesquisa, acompanhada de uma explicação dos objetivos e de como seria a participação deles no estudo como narradores. Também apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(APÊNDICE A), explicando que os momentos de escuta e suas narrativas seriam videogravados, razão pela qual necessitávamos da autorização deles. Todos concordaram com a gravação, e os momentos de escuta se iniciaram.

Com Verônica, os momentos de escuta começaram depois de nos licenciarmos no *campus* no qual trabalhamos. Optamos por começar posteriormente com ela porque já a acompanhávamos, como pedagoga, em seu curso. Então, agendamos os encontros com Verônica na Universidade Federal do Espírito Santo, pois uma vez por semana ela fazia atendimento psicológico no Departamento de Psicologia dessa Universidade. Os momentos de escuta com ela ocorriam após esses atendimentos. Essa opção metodológica também aconteceu devido ao fato de querermos, como pesquisadora, evidenciar para Verônica que ali, em nossos encontros, estávamos assumindo outro papel, não mais o de pedagoga do curso que frequentava no IFES. Somente um encontro com Verônica foi realizado no *campus* em que ela estudava, devido à logística de deslocamento naquele dia.

Com Vicente e Rafa, os nossos encontros foram agendados para ocorrer no próprio *campus* onde estudavam. Esses encontros ocorriam em momentos anteriores ao início das aulas ou após as aulas. Com Vicente, o intérprete de LIBRAS participava e também contribuía nos momentos de transcrição das narrativas. Foram realizados quatro momentos de escuta com Rafa, quatro encontros com Vicente e cinco com Verônica.

Também participaram da pesquisa a professora de Educação Especial que atendia Rafa no IFES *campus* Alegre e o pai do aluno. Vale ressaltar que os três sujeitos da pesquisa eram considerados os narradores principais de sua história de vida e que nosso interesse estava alicerçado na visão de mundo que cada um apresentava quando narrava sua própria história. A participação dos interlocutores citados anteriormente, o pai de Rafa e a professora de Educação Especial que o atendia no *campus* do IFES onde estudava, ocorreu de modo a complementar alguma informação dada pelo aluno, e não para confrontar os dados e versões das histórias narradas por Rafa. Destacamos aqui, mais uma vez, que consideramos os três sujeitos desta pesquisa capazes de narrar sua história de vida e que nosso interesse foi captar aspectos da história de cada um deles a partir do seu próprio olhar. Devido

a Rafa ser ainda menor de idade, necessitamos também de autorização do pai, que foi concedida pela via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Alguns documentos, como laudos médicos e relatórios de acompanhamento elaborados pela professora de Educação Especial, no caso de Rafa, e por nós, na ocasião em que éramos pedagoga de Verônica, também foram acessados como fontes de dados para a construção das histórias.

4.3 A ORGANIZAÇÃO DAS NARRATIVAS

As narrativas dos sujeitos da pesquisa foram videogravadas e transcritas pela pesquisadora. Cada entrevista teve duração média de trinta a quarenta minutos. No momento de realização das transcrições, procuramos registrar a fala dos narradores da forma mais fiel possível, dando destaque às pausas e tentando descrever suas expressões faciais e comportamentais, ou melhor, tentamos realizar um movimento de transcrição das narrativas de cada participante, buscando trazer o relato escrito o mais próximo possível do que foi narrado. Ao rever as videograções, percebemos que, em alguns momentos das narrativas, as expressões faciais dos sujeitos mudavam, entrelaçavam-se entre sorrisos na lembrança de um fato alegre ou inusitado sobre a infância, ou permaneciam, os olhos entristecidos e as cabeças baixas, quando lembravam alguma situação constrangedora ou frustrante que vivenciaram. Observamos que todos os participantes demonstraram estar à vontade para narrar suas histórias. Num primeiro momento, pareciam intimidados com a videogração e esperavam uma intervenção da pesquisadora para iniciar a fala; contudo, no decorrer da narração, pareciam esquecer que estavam sendo filmados, demonstravam empolgação e narravam os fatos de modo intermitente. As mãos inquietas, tocando o primeiro objeto que encontrassem por perto, de forma ansiosa, foram uma marca de comportamento que esteve presente na maioria dos momentos em que Verônica narrava. Também percebemos que, após suas narrativas, ela demonstrava cansaço, pois às vezes ficava ofegante.

Também destacamos, nas transcrições, os momentos em que nós, como pesquisadora, mediávamos alguma situação, intervindo e solicitando que eles falassem mais sobre determinado assunto que gostaríamos de ver mais bem esclarecido ou que fosse de interesse maior para a pesquisa. Após as transcrições, foi feita a devida revisão do texto para verificação da fidelidade do que foi transcrito e para identificação de ausência de alguma parte da narrativa.

Depois de transcrevê-las, agendávamos um próximo encontro com os participantes da pesquisa. Nesse momento, iniciávamos a conversa solicitando que lessem a transcrição do que fora narrado por eles no encontro anterior. Também solicitávamos que identificassem se algo não fora registrado ou se não fora dito da forma como queriam. Em alguns momentos, durante a leitura das transcrições, eles interrompiam e diziam: *Lembrei de uma coisa, Renata*, ou *Isso não foi escrito da forma que eu queria*. Percebíamos assim que o momento da leitura da narrativa também se constituía em um dispositivo disparador de outras lembranças e memórias atreladas ao fato lido e rememorado. Dessa forma, evidenciava-se para nós a importância desse momento também para a coleta e produção de novos dados.

Tentamos realizar esse procedimento na maioria dos encontros. Após a leitura, observávamos se eles ainda estavam com disposição para falar de sua história e pedíamos, então, que, se quisessem, narrassem algo que gostariam de contar. Tentamos conduzir os momentos de escuta de forma a não invadir ou confrontar os sujeitos da pesquisa. Procuramos limitar a nossa fala, deixando que eles conduzissem o rumo dos relatos.

Elaboramos um roteiro temático (APÊNDICE B) que nos dava condições de, em alguns momentos, solicitar que falassem de algum assunto relacionado com o que estavam narrando, como a família, a escola, a deficiência, o trabalho e os amigos, entre outros. Nossas intervenções eram para esclarecer uma fala, estimulando-os a que narrassem mais sobre aquele assunto.

Nos primeiros encontros, solicitamos que a temática central das falas se relacionasse com a infância e as experiências vividas na escola. A partir daí, os relatos eram conduzidos por eles. Ao final de cada narrativa, alguns ficavam parados

olhando-nos. Pareciam esperar alguma reação de nossa parte. Às vezes perguntavam se o que haviam feito estava bom. Nesse momento, procurávamos saber se havia mais alguma coisa que eles queriam contar. Na maioria das vezes, eles diziam que não, e então encerrávamos aquela sessão.

No último encontro com cada participante, perguntamos-lhes que nome fictício gostariam de ter ou com que nome queriam ser identificados na pesquisa. Rafa ficou parado olhando-nos e perguntou o que significava a palavra fictício. Após ouvir a explicação, ele ficou em pé, com a mão direita encostada na boca, demonstrando estar pensativo. Depois de alguns segundos, ele nos olhou e respondeu sorrindo: “*Rafa*”. “*Rafa de Rafael?*”, perguntamos. E ele respondeu: “*Não, só de Rafa mesmo*”. Com Vicente, o intérprete auxiliou-nos a explicar o que significava um nome fictício. Ele ficou sentado, quieto, pensando. Parecia ter dificuldade em sugerir um nome. Ficamos intrigada com a dificuldade de Vicente. Então o intérprete nos esclareceu que os surdos se identificam consigo mesmos e também com as pessoas por meio de sinais característicos que cada sujeito apresenta. Na tentativa de ajudá-lo, sugerimos o nome Vicente, por ser um nome de origem italiana e pelo fato de o aluno apresentar traços físicos que lembravam essa origem. Vicente sorriu e fez um sinal demonstrando que havia gostado do nome fictício. Então pedimos a ele que desse também um nome fictício para o seu intérprete. Ele olhou para o intérprete, deu uma gargalhada e nos disse que o nome dele seria Caio. Perguntamos a Vicente por que escolhera esse nome e ele nos respondeu que era porque o intérprete era careca, ou seja, seus cabelos haviam caído. Verônica não demonstrou dificuldade em compreender o que lhe fora solicitado; e ela mesma nos sugeriu um nome semelhante ao verdadeiro.

Após transcrever as entrevistas, iniciamos a elaboração das histórias de vida. Procuramos enfatizar ao máximo aquilo que foi narrado pelos sujeitos, procurando destacar os momentos de forma que suas falas fossem contempladas na íntegra, sem cortes. As narrativas foram inseridas no texto, na tentativa de escrever a história de cada um a partir do ponto de vista do próprio sujeito. Contudo, destacamos que nesse momento também nos víamos entrelaçada na escrita dessa história, pois os episódios narrados foram selecionados e organizados por nós como pesquisadora. Ouvir e escrever a história do outro requer um olhar sensível para a subjetividade e para a compreensão desse outro. Nesse sentido, buscamos em Benjamin (2008) a

ancoragem teórica, quando nos fala que o papel do pesquisador materialista está em revelar esses possíveis esquecidos, em mostrar que o passado comporta outros futuros além desse que realmente ocorreu.

5. OS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA E TGD QUE CONTAM SUAS HISTÓRIAS.

Me olhar no espelho e não querer me ver
 esquecer das coisas que só eu sei fazer
 Querer me comparar com quem?
 melhor não ser igual a ninguém
 cada um, cada um
 Ser capaz de dar valor ao que eu já tenho da
 forma que eu sei,
 de onde eu venho
 Poder ter algo pra dizer sobre o que eu já
 consegui ser
 cada um, cada um
 Nem me elogiar, nem me condenar, apenas poder
 dizer sou eu
 Nem me enganar há um preço pra pagar
 e se for mesmo assim,
 valeu
 Eu só queria conhecer a história da vida de cada
 um
 E a minha eu também poder contar

Autoramas (autor: Gabriel Tomaz)

As histórias de vida dos sujeitos de nossa pesquisa foram construídas a partir de suas narrativas. Mesmo considerando a fidedignidade dos registros aos relatos dos sujeitos, o que está escrito sobre as histórias de cada um, se constitui em uma versão dos fatos apresentada sobre um determinado olhar e viés analítico, pois a realidade, com toda a complexidade da vida cotidiana, não pode ser apreendida e condensada no seu todo. A ela são dados sentidos mediante pontos de vistas. Assim, é literalmente parcial. O que busquei, na construção das histórias de Verônica, Rafa e Vicente foi mediar à constituição de uma versão mais próxima o possível da realidade contada, segundo a perspectiva deles.

A condição da deficiência e TGD perpassam as histórias de cada um em sua singularidade. Mas não como única categoria explicativa e determinista dos modos de ser e estar no mundo dos sujeitos de nossa pesquisa, outrossim, como elemento que perpassa as formas como eles se relacionam, como afetam e são afetados pelos outros nesse processo. Tentei organizar as histórias trazendo o máximo de elementos possíveis que pudessem auxiliar aos leitores perceber os jovens de nossa pesquisa em sua totalidade, considerando as relações de cada um com a

família, aspectos da infância, aspectos que consideram marcantes em sua vida, frustrações, inquietações, expectativas, realizações, relações com os professores e colegas, suas percepções sobre a escola e a vida profissional. Os nomes utilizados são todos fictícios no sentido de resguardar a identidade de cada participante da pesquisa.

Ressalto, mais uma vez, que as narrativas do pai e da professora de educação especial que atende Rafa no campus onde ele estuda, aparecem na construção de sua história de vida, como fontes auxiliares na complementação de algum dado ou fato narrado por Rafa, no sentido de trazer o máximo de detalhes possíveis para a compreensão do leitor. Todos os três sujeitos de nossa pesquisa, independente da condição de cada um deles, são considerados atores principais da narrativa sobre suas vidas, capazes de relatar, refletir e reelaborar o fato narrado.

É importante destacar que neste capítulo são descritas as narrativas das três histórias de vida de cada participante da pesquisa. No capítulo posterior, serão apresentados sistematicamente os dados e realizadas as análises e interpretações referentes às histórias. Essa opção de organização do texto nos pareceu mais apropriada, no sentido de facilitar a compreensão do leitor no que tange as singularidades da história de vida de cada sujeito da pesquisa e posteriormente relacionar-se com as análises sobre cada história.

Apresento, para este momento, a história de Verônica, Rafa e Vicente.

5.1 A HISTÓRIA DE VERÔNICA.

Com os cabelos castanhos, ralos e lisos escorridos pelo rosto, em cima dos óculos; um jeito curioso e com um olhar atento e observador, Verônica se relaciona com o mundo. A protagonista dessa história tem 32 anos e é aluna do curso Técnico em Informática em um campus do IFES situado na região da Grande Vitória. Ela mora

com suas duas irmãs na capital. Sua irmã mais velha tem 33 anos e é arquiteta e sua irmã mais nova tem 25 anos e é publicitária. Seu pai tem 62 anos, é engenheiro mecânico e atualmente possui um comércio. A mãe de Verônica tem 57 anos e é dona de casa. Eles moram em Conceição da Barra, uma cidade no interior do estado.

De acordo com seu laudo médico, Verônica apresenta de modo associado o CID F83.0⁷, CID F41.1⁸, CID G43.0⁹, que sugerem a existência de transtorno misto do desenvolvimento associado à anóxia-perinatal, constituindo um quadro de dificuldades de aprendizagem, alterações na coordenação motora e comportamentais de caráter permanente. Ela fez uso de medicamentos antidepressivos, estabilizadores de humor e antipsicóticos.

Conheci Verônica em 2010, época de sua entrada no IFES como aluna do curso técnico em informática, visto que eu trabalhava como pedagoga nesse curso. O convite para ela participar da pesquisa veio três anos depois, a partir do acompanhamento que era feito com ela por mim, pela psicóloga e pelos professores dessa instituição, à época.

No decorrer do curso, fomos conhecendo Verônica aos poucos, principalmente nos momentos em que ela nos procurava geralmente a mim ou a psicóloga, para esclarecer alguma dúvida, solicitar nossa ajuda e fazer alguma reclamação. Observamos que, mesmo possuindo um vocabulário formal e uma fala coerente ao se comunicar, Verônica parecia demonstrar ansiedade para se comunicar com as outras pessoas. Ela apresentava um tom de voz alto. Para completar uma frase, as palavras saíam devagar. Também observamos grande ansiedade em Verônica, nos momentos de realização de provas e atividades com tempo previsto para finalização, condição que prejudicava sua aprendizagem e desempenho nas aulas e avaliações.

⁷ De acordo com a Clasificação Internacional de Doenças se refere a uma categoria residual de transtornos nos quais existem ao mesmo tempo sinais de um transtorno específico do desenvolvimento da fala e da linguagem, das habilidades escolares, e das funções motoras, mas sem que nenhum destes elementos predomine suficientemente para constituir o diagnóstico principal.

⁸ De acordo com a Clasificação Internacional de Doenças se refere a um transtorno de ansiedade generalizada.

⁹ De acordo com a Clasificação Internacional de Doenças se refere a enxaqueca, sem aurea (enxaqueca comum).

Nessas situações ela demonstrava inquietação, alterações de humor e dificuldade em se concentrar e expressar-se. Verônica apresentava, nesses momentos, lapsos de fala e parecia ter crises de ausência, pois em meio a uma conversa, ela parava de falar, ficava quieta, com um olhar vidrado durante alguns segundos. Após interrogação do interlocutor, ela continuava a elaborar sua fala.

Outra característica em relação ao comportamento de Verônica foi durante a greve dos servidores do IFES que ocorreu no período de agosto a novembro de 2011. Verônica parece gostar muito de estar no IFES. “*A escola faz parte da vida dela mais que a própria casa dela!*” Palavras do pai de Verônica em uma reunião realizada com eles na escola. É como se ela fosse reconhecida de algum modo no espaço da escola. Diante disso, no período da greve, fomos informados que Verônica teve que fazer consultas com um psiquiatra, pois entrou em surto. A aluna me relatou que desconfiava de todo mundo e que estava com mania de perseguição. Pensava que sua família tivesse se unido ao IFES num complô contra ela, para que ela parasse de estudar. A aluna relata: “*Fiquei fora do ar durante duas semanas, agora estou bem!*”. Recordo-me, que após o período da greve, Verônica apareceu na escola e parecia observar a todos que passavam pelo pátio. Quando eu cheguei, percebi que ela me acompanhava com o olhar e parecia querer me dizer algo. Fui até a cantina da escola e ela veio andando atrás de mim e de repente me perguntou: “*Existe alguma coisa que me impede de ficar no IFES?*” Então eu respondi que não, a não ser que ela mesma não quisesse mais estudar no IFES. Após ouvir minha resposta, Verônica saiu andando pelo corredor, batendo com as mãos fechadas na cabeça e falando repetidas vezes, em um tom de voz alto: “*Pára de noíá Verônica!*”. Ela narra que em virtude dessa crise, sua mãe sugeriu que ela parasse de estudar, mas a psicóloga com a qual ela fazia atendimento orientou que ela continuasse os estudos porque ajudaria no tratamento. A narrativa nos mostra como a escola era assumida como a atividade principal de Verônica, na medida em que suas ações estavam direcionados para os estudos e, ao mesmo tempo, por ela se sentir reconhecida de algum modo, nesse espaço/tempo, como um sujeito, para além da aluna.

Geralmente eu observava Verônica na escola e com frequência ela estava sentada sozinha, em um banco no jardim, ou andando pelo pátio, parecendo estar sem rumo. Essa cena era frequente nos horários de entrada e de intervalo das aulas. Quando precisava de algo, Verônica se dirigia a equipe de pedagogas ou a psicóloga da escola. Ela demonstrou dificuldades em algumas disciplinas, mas teve um desempenho favorável nos primeiros módulos do curso. Verônica cursou cinco disciplinas e dessas ficou retida em três: uma que envolvia lógica de programação; uma disciplina prática, no laboratório de informática, que requeria sua atenção simultânea para entender as solicitações da professora e realizar o exercício na tela do computador; e uma disciplina relacionada a redes de computadores, que possuía um conteúdo teórico e expositivo extenso.

Diante dessas características, optamos em realizar um atendimento pedagógico sistemático e semanal com Verônica, com a intenção de buscar conhecer suas necessidades e possíveis mudanças na parte pedagógica que pudessem auxiliá-la. Uma vez por semana ela era atendida com o objetivo de nos dizer sobre como tinha sido a semana, o que ela tinha aprendido e as dificuldades enfrentadas. De outro modo, todo início de semestre, eu e a psicóloga nos reuníamos com ela para organizar seus estudos no semestre e definir as disciplinas que seriam cursadas. Posteriormente, também fazíamos uma reunião com os professores de Verônica daquele semestre, buscando informa-los sobre as necessidades da aluna e na tentativa de orienta-los sobre a melhor forma de atendê-las.

Com o intuito de buscar compreender os sentimentos e as expectativas de Verônica em relação ao IFES e ao novo semestre que se iniciava, eu solicitava à aluna que escrevesse uma carta endereçada a sua melhor amiga sobre as suas expectativas em relação ao semestre. Por indicação da psicóloga do campus, Verônica fez um curso de oratória, a fim de auxiliar na sua comunicação com as pessoas; também passou a fazer natação, como uma forma de aliviar sua ansiedade, dentre outras ações. Também organizamos um horário específico para ela com os alunos monitores das disciplinas em que ela tinha dificuldade. Duas vezes por semana ela chegava uma hora mais cedo ou saía mais tarde para realizar a monitoria.

Os momentos de escuta das narrativas de Verônica para a pesquisa ocorreram no IFES, em horários anteriores as suas aulas, e também na Universidade Federal do

Espírito Santo, no Centro de Psicologia, onde ela fazia, no período de realização da coleta dos dados da pesquisa, atendimento psicológico com os alunos do curso de Psicologia dessa universidade. Ao todo foram realizados cinco encontros com Verônica, todos gravados e transcritos posteriormente.

Em nosso primeiro encontro, apresentei a proposta da pesquisa a Verônica e pedi a ela que me contasse sua história:

Verônica: Minha mãe falou que quando eu tinha 8 meses de idade, eu tive convulsão por conta de uma febre muito forte, e aí minha mãe me levou no neurologista e até então os médicos não falaram nada, que eu não tinha problema nenhum. A única coisa que o médico falou é que eu não seria uma atleta, mas não disse que eu tinha problema.

Continuo perguntando a ela sobre sua infância e ela me diz:

Eu cresci como uma criança completamente normal. Fui para a escola normal [...] A única coisa que no segundo período, segundo período do jardim, minha mãe decidiu junto com a escola que ia me deixar repetir o período, que eu não estava pronta pra ir pra alfabetização ainda, porque eu não sabia os números ainda [...] ela perguntava se era cinco ou se era dez e pra mim tanto fazia se era cinco ou se era dez.

Pesquisadora: Você tinha quantos anos?

Verônica: Eu estava com cinco para seis anos e eu não sabia, não tinha muita maturidade ainda para diferenciar, aí ela resolveu me deixar mais um ano pra poder brincar. A única questão foi essa, fora isso eu fui tratada como uma criança normal.

Verônica narra que sempre foi tratada como uma criança comum por sua família. Estudou na escola pública até a quarta-série do ensino fundamental e devido as constantes greves, seus pais a matricularam na escola privada a partir da quinta

série em diante. Relata que, na escola, não apresentava muitas habilidades de coordenação motora para desenhar e cortar, e que sua mãe tentava ajuda-la na realização dessas atividades. Também diz que por ser muito lenta no cumprimento das tarefas na escola, seus colegas de classe a chacoteavam e que isso a irritava de modo a não querer mais ir para escola:

Verônica: Eu era mais lenta que os outros para poder fazer as atividades, e assim, eu ficava meio chateada com isso! Ficava porque eu não conseguia entregar no tempo. Muitas vezes eu tinha que ultrapassar o tempo, e a escola não dava tempo, e aí eu tinha que entregar muitas vezes, incompleto, entendeu, e isso me chateava. Eu ficava muito chateada com isso! [...] Eles me chacoteavam muito! Exatamente porque eu era a mais lenta da turma. Nunca dava conta de fazer as mesmas coisas que eles faziam. Sempre ficava por último nos exercícios de educação física. Então eu sempre era motivo de chacota! E isso me irritava. Eu ficava muito irritada com isso, eu chegava brava em casa. [...] os meus colegas sempre me irritavam a ponto de eu muitas vezes não querer ir pra aula, porque não dá vontade de ir pra aula mesmo; porque não me dava vontade de estar na companhia dos meus colegas, porque eles eram muito irritantes. E sempre foi assim na minha vida escolar. Teve uma vez que era uma atividade surpresa para minha mãe que eu tinha que fazer, mas minha mãe teve que me ajudar porque era coisa de coordenação motora, e eu não dava conta de fazer sozinha. E aí a professora de artes falou: Não foi você quem fez! Porque estava obvio que não era eu que tinha feito! Porque a coisa estava tão perfeitinha e ela sabia que eu não tinha coordenação motora pra isso!

Pesquisadora: E as brincadeiras com os colegas?.

Verônica: Eles sempre me colocavam apelido.

Pesquisadora: Que apelido?

Verônica: Ah! Eles me colocaram um apelido que eu odiava, eles me chamavam de “Moom” (colocando a mão direita sobre a boca) e eu odiava aquele apelido, me chamavam de “moom” e “moom” é coisa de vaca né! E eu odiava aquele apelido [...] teve uma vez que minha mãe foi chamar a atenção dos meninos, porque até gente mais velha do que eu começou a me chamar desse apelido! Nunca imaginei porque eles colocaram esse apelido. Só sei que isso me irritava demais.

A narrativa de Verônica sobre o seu desempenho na execução das atividades escolares evidencia a ideia de que o problema estava localizado apenas nela. Isso se torna explícito, principalmente na comparação com os seus colegas. Em nenhum momento qualquer fica evidenciado, na narrativa de Verônica, que o problema poderia estar localizado na escola, na forma como era ensinada, na organização dos conteúdos e atividades ou em qualquer outra situação ligada a ela. Deste modo, Verônica é culpada por não conseguir realizar as atividades no tempo previsto e a consequência disto é a forma como ela era tratada por seus colegas, com “chacota”, como ela mesma narra. A postura dos colegas de Verônica mostra uma das formas como o bullying se evidencia na escola para aqueles que apresentam alguma diferença, seja de ordem cognitiva, física ou sensorial acentuada principalmente em comparação com os demais colegas de turma. Nesse caso, a vontade de não estar na escola e principalmente de não estar na companhia dos colegas evidencia, em Verônica, o sentimento de menosvalia, exposto por Vigotiski (1983), como uma consequência social de como a deficiência é vista, uma vez que essas atitudes acentuam alimentam e consolidam a própria deficiência ou limitação. No caso de Verônica, sua diferença era marcada pela sua lentidão. Verônica era considerada a diferente, a que não se encaixava no tempo padrão estabelecido para a realização das atividades.

Sobre a forma como ela se relacionava com as professoras em sua infância, Verônica relata que era uma criança tranquila e diz que gostava de todas as professoras, com exceção de uma:

Verônica: As professoras eram muito legais, eu adorava todas com a exceção de uma do jardim que eu odiava porque ela apertava minha bochecha, porque eu era muito bochechudinha mesmo, porque eu era sempre a mais gordinha da turma. Eu acho que ela apertava não era de maldade, mas eu não entendia isso, e aí eu a odiava. Nossa eu não gostava nunca de ir pra aula porque ela me apertava demais. Mas eu não verbalizava isso pra minha mãe também. E eu não gostava dessa professora, mas eu não verbalizava pra minha mãe. O curioso é que eu não verbalizava pra minha mãe. Talvez se eu verbalizasse pra minha mãe, ela verbalizava lá na escola, e minha professora tomava providencia. Mas eu não verbalizava que não gostava. Por que eu era uma pessoa muito calma,

muito na minha. Eu sou muito de guardar as coisas, entendeu, por isso eu acho que a ansiedade me faz tanto mal, porque eu guardo muito as coisas pra mim, eu não falo. E aí depois que eu fui crescendo eu perdi um pouco disso, eu acho que agora eu aprendi que tenho que falar mais, porque isso só me faz mal. Então eu procuro externar mais, ainda assim eu guardo muita coisa.

Nessa narrativa, Verônica demonstra o que a desagradava na infância em relação ao modo como era tratada por uma professora. Ela pontua que odiava ter a buchecha apertada e também fala da dificuldade que tinha de expressar seu sentimento para a mãe. A meu ver algumas posturas dos adultos, até mesmo de forma não intencional, porque embasadas em uma representação social, nesse caso, de que a criança gorda é fofinha, podem marcar um estereótipo, e em muitos casos, reforçar nessa direção o comportamento das demais crianças em relação a esta. A narrativa também demonstra que Verônica hoje reconhece sua dificuldade em se expressar, principalmente nesse episódio ocorrido no passado e evidencia a sua tentativa em exteriorizar mais o que sente.

Verônica fez a pré-escola na cidade de Belo Horizonte e veio para o estado do Espírito Santo no ano de 1989. Relata que teve atendimento psicológico nesse período e que só voltou a ter necessidade desse atendimento no ensino médio:

Verônica: O ensino médio era mais tranquilo, as pessoas eram mais tranquilas de lidar. Assim, não me caçoavam muito não. Eu também fui para o atendimento psicológico por indicação da psicóloga lá da escola, da própria escola que eu fazia ensino médio.

Pesquisadora: Isso só aconteceu no ensino médio, ou antes, já havia acontecido?

Verônica: Antes lá em Belo Horizonte. Lá na pré-escola né. Aí depois só no ensino médio que eu fui fazer psicóloga de novo. A psicóloga de Belo Horizonte me deu alta e aí eu fui fazer psicóloga só no ensino médio de novo.

Em relação ao seu desempenho, aponta que sempre ficava para recuperação em todas as matérias e que tinha muita dificuldade nas disciplinas na área de exatas. Diz-me que seu pai a ajudava na resolução dos exercícios. Pergunto também sobre os professores que marcaram seu percurso escolar nessa época e ela relata sobre duas professoras:

Pesquisadora: Qual o momento que você teve mais dificuldade?

Verônica: Foi no ensino fundamental entre a quinta e a oitava série. Porque era uma série complicada e eu não conseguia entender. E às vezes meu pai que sacava muito matemática, ele é engenheiro né, estudou muito matemática, então ele dava aula de matemática pra mim, e física. Eu não conseguia entender muito, aí ele me ajudava e eu sempre ficava para recuperação. Sempre, sempre, mas conseguia passar.

Pesquisadora: em todas as disciplinas?

Verônica: Sim. No meio do ano eu lembro que eu ficava em todas. Tanto que às vezes tinha aniversário da minha avó pra eu ir e eu não podia ir porque eu estava de recuperação.

Pesquisadora: Que professores te ajudaram no seu percurso escolar? O que eles fizeram que ajudasse você a aprender?

Verônica: Tem vários professores. No ensino médio tinha a professora de matemática que era muito atenciosa.

Pesquisadora: Como?

Verônica: Ela explicava quantas vezes fosse preciso, ela era muito atenciosa com os alunos, sempre que precisava ela voltava atrás pra explicar de novo. Essa professora me marcou muito exatamente por eu ter dificuldade na área de exatas, sempre que eu solicitava ajuda, ela me ajudava. No ensino fundamental eu tive uma professora que eu adorava, a gente a chamava de Peinha, era Penha, e ela também era muito atenciosa com os alunos. Na primeira, na segunda e na terceira série. Ela sabia que eu tinha alguma dificuldade e ela me dava mais atenção.

Pesquisadora: Como que ela te dava mais atenção?

Verônica: Enquanto ela deixava os outros colegas fazendo atividade, ela vinha me explicar mais detalhadamente como que se fazia a atividade. Pesquisadora: E você fazia a mesma atividade que os outros?

Verônica: Sim, a mesma atividade que os outros, às vezes ela sentava do meu lado e fazia a atividade comigo.

Nesse episódio da narrativa de Verônica, aparecem as práticas pedagógicas que possibilitaram e contribuíram para a sua aprendizagem. Aponta a participação do outro mais capaz, nesse caso seu pai e sua professora, em mediações pedagógicas que a auxiliavam a se apropriar do conhecimento científico, alcançando desta forma, a zona de desenvolvimento potencial, postulada por Vigotski (1998).

Pergunto a Verônica se nesse período ela teve apoio especial na escola e ela diz que foi só a professora da sala de aula e a psicóloga. Relata que após o ensino médio decidiu fazer curso superior em medicina veterinária. Tentou por dois anos o processo seletivo na universidade pública, porém não obteve sucesso. Pediu, então, aos pais que pagassem uma faculdade particular para ela. Pergunto sobre como foi o processo seletivo na faculdade particular e ela responde:

Verônica: Minha mãe urrou pra poder pagar faculdade pra mim. Mas a gente conseguiu o financiamento estudantil. Eu fiz o processo seletivo e fiquei de suplente. Fui chamada, aí fui e ingressei na UVV. Só que aí eu comecei a enfrentar “coisas” por conta da minha coordenação motora.

Sobre a relação com os professores e colegas de turma Verônica relata, com pesar, que um dos professores que mais a ajudava no curso sofreu um acidente e faleceu, além do seu afastamento em relação aos colegas da turma:

Verônica: Meu professor estava me ajudando muito na questão da coordenação motora, porque ele viu que eu tinha dificuldade motora, só que ele não estava cobrando muito essa questão da coordenação motora. Ele estava me deixando mais livre. Só que em outubro de 2004 ele veio a falecer de acidente. Aí pronto! Eu perdi meu chão né! Eu estava no primeiro ou segundo período, eu não me lembro. Aí eu falei: “Pronto!

Acabou pra mim né!” Porque o único professor que estava me ajudando, aqui dentro, na veterinária né [pausa] porque anatomia que tinha que cortar os animais, aquela coisa toda né [...] ele não estava fazendo eu cortar porque sabia que eu tinha a coordenação motora ruim, então não estava me obrigando a fazer isso. Falei: “Pronto meu mundo acabou! O que eu faço? Ai eu conversei com o professor que estava substituindo meu ex professor [se referindo ao professor que havia falecido], e ele falou: “Realmente você vai ter dificuldade para exercer a profissão, porque mesmo se você não for mexer com cirurgia, você vai ter que aplicar injeção, então sua coordenação motora vai fazer diferença”. [pausa] então eu não te aconselho a seguir a profissão não!” Aí eu falei: “Pois é né, então o jeito vai ser eu mudar de ramo!” Dai eu fui consultar especialista pra ver se eu ia ter muita dificuldade no curso, aí ele falou que ia ter; aí eu falei: “Pronto! O jeito vai ser eu largar o curso né! Aí eu fui e larguei o curso!

Pesquisadora: E como você se sentiu?

Verônica: Me senti frustrada né porque eu adorava o curso!

Pesquisadora: Como que eram os colegas?

Verônica: Eles não gostavam muito porque sabiam que eu tinha dificuldade motora, então eles não gostavam muito de deixar eu mexer nos cachorros! Se danificasse as peças, eles seriam culpados também né! Então eles não gostavam quando eu mexia. Uma vez não foi ninguém na aula e eu fui mexer né, porque eu também não ia ficar olhando a aula inteira sem fazer nada, sendo que não tinha ninguém lá pra poder fazer né. Aí eu fui mexer, mas eu só fui mexer em coisa que eu sabia, que eu dava conta. Aí chegou um colega e me deu o maior esporro! Falou: “Verônica você mexeu né? Eu falei: “Mexi! Meu colega falou: “Não era pra você ter feito isso! Nossa senhora! Levei o maior esporro! Menina!”

Pesquisadora: Como você reagiu?

Verônica: “Eu fiquei maior triste com isso! Me sentindo culpada por ter mexido!

Nesse relato retomo as considerações de Benjamin (2008) e fico me perguntando se o passado de Verônica poderia ter comportado outros futuros, além do ocorreu. Um futuro profissional diferente. Se o professor que a ajudava não tivesse falecido ela teria continuado no curso? Ou teria saído? De outro modo, também me pergunto como é possível se traçar, em uma conversa, o rumo da vida profissional de uma

pessoa, considerando que Verônica gostava do curso. As minhas indagações nos falam das questões que envolvem as demandas da profissionalização da pessoa com deficiência. Claro que existem áreas profissionais em que a limitação ocasionada por algum tipo de deficiência, pode realmente impedir a pessoa de atuar, não necessariamente pela sua condição, mas, principalmente, por ainda não termos tecnologia existente que possa auxiliá-la a fim de obtenha todas as condições necessárias para exercer a função. Sobre esse aspecto, Lancillotti (2003, p.16) nos lança a seguinte questão “O que define se uma pessoa tem ou não possibilidades de escolarização ou trabalho?” A própria autora afirma que são as condições históricas em que a pessoa está inserida. E nos dá o seguinte exemplo:

“[...] Um homem com quadro lesional grave, com provimento de todos os suportes necessários à superação de seus limites, pode alcançar a escola e até o mercado de trabalho em um contexto que permita, ou exija seu aproveitamento.”

Lancillotti (2003) também destaca que mesmo aqueles que correspondem ao ideal de uma determinada sociedade podem não ter esse mesmo acesso, em decorrência das condições econômicas e sociais em que vivem. Deste modo, há que se problematizar se é possível pensar a tão almejada inclusão no contexto do modelo social vigente, e a que necessidades responde a colocação de trabalhadores com deficiência no mercado de trabalho, uma vez que o encaminhamento de pessoas nessa condição ocorre a partir de demandas do capital e nos seus limites. Concordamos com Lancillotti (2003, p. 17) quando ela alerta que o que se tem assistido é a expropriação do homem pelo trabalho e mediante isso, a autora nos lança outro questionamento: “Seria possível pensar na humanização da indústria com base nas peculiaridades das pessoas com deficiência?” Conforme Lancillotti (2003), parece que essa perspectiva não teria potencia suficiente para efetivar ações uma vez que não coaduna com a lógica do lucro que move o mercado produtor.

Também, ainda nessa narrativa de Verônica, é possível perceber que as relações interpessoais estabelecidas por ela com seus colegas, na faculdade, trazem para a reflexão a categoria do preconceito e da inferiorização das pessoas com deficiência, pois estar na faculdade não significa necessariamente participar da faculdade plenamente. Diante disto, concordamos com (GLAT & BLANCO, 2007) quando apontam que a concepção de inclusão na qual acreditamos passa pela garantia de

três pressupostos básicos: a presença do aluno com deficiência na escola regular, sua participação nas atividades curriculares e a efetiva construção do conhecimento por parte desses sujeitos. No depoimento de Verônica, vemos que esses dois últimos aspectos constituem, talvez, um dos maiores desafios da escola e de todos os educadores que lidam com alunos com algum tipo de deficiência, entre outros.

Após a desistência do curso superior, Verônica relata que ficou trabalhando na padaria de seu pai, realizando ações como o lançamento das notas fiscais no sistema, a substituição da folga das funcionárias no caixa, conferência de mercadorias, serviços de banco. Relata que aprendeu muito e que fazia de tudo um pouco. Após esse período me conta que teve vontade de fazer o curso de radiologia em Belo Horizonte:

Pesquisadora: E como surgiu a vontade de fazer Radiologia?

Verônica: Porque o irmão da minha madrinha de crisma, ele é técnico em radiologia. Aí eu falei: “Eu acho que isso dá pra mim né! Eu acho que eu vou ser técnica em radiologia!”. Só que eu não imaginava, isso eu fui descobrir depois, que você precisa posicionar o paciente, mas tem umas certas posições que você precisa da coordenação motora pra posicionar bem o paciente. E isso eu não tenho! Foi aí que eu enfrentei dificuldade no estágio!

Pesquisadora: E durante o curso?

Verônica: Durante o curso não, foi tranquilo. Durante a parte teórica foi muito tranquilo.

Durante dois anos Verônica ficou morando na casa de uma tia em Belo Horizonte para fazer o curso de radiologia e relata sua opção em trabalhar com tomografia:

Verônica: Eu vou mexer com tomografia, porque tomografia é uma parte que você não precisa tanto de coordenação motora. Só que tomografia computadorizada tem uma parte que eu não suporto, que é a parte em que às vezes o paciente sofre náuseas, enjoos e isso eu não suporto. Eu entro em pânico

Renata! Aí eu descobri que essa profissão não dá pra mim. Por que eu fiz o curso de tomografia computadorizada, fiz uma especialização em tomografia computadorizada e a gente foi fazer estágio numa clínica, pra gente ver como é que funciona. E a pessoa nauseou na minha frente e eu entrei em pânico, porque eu realmente entro em pânico quando a pessoa fala que vai vomitar na minha frente, eu entro em pânico!

Pesquisadora: E aí?

Verônica: E aí eu me escondi atrás da porta! E deixei o paciente na mão de outra enfermeira. Aí eu descobri que essa profissão não dá pra mim!

Pesquisadora: E como foi pra você descobrir isso?

Verônica: É né, foi assim meio frustrante né! Fazer um curso pra depois você descobrir que não dá pra você é triste né! E olha que minha mãe alertou isso pra mim lá no início, porque minha mãe não queria que eu fosse fazer radiologia.

Mais uma vez o dilema da escolha profissional aparece na trajetória de Verônica. Ela demonstra em sua narrativa, em meio à frustração de não conseguir atuar na área pretendida, ter aprendido mais sobre si, a ter autoconhecimento e de suas dificuldades. Observa-se nesse relato a transição na atividade principal que antes era os estudos e agora passa a ser o trabalho. A história de Verônica não para por aí. Ela relata que voltou a morar com as irmãs e fez, durante seis meses, curso preparatório para disputar a seleção do IFES. Não obtendo êxito, ela voltou a morar com seus pais, no interior, que a propuseram trabalhar novamente na padaria, para pagar os estudos:

Verônica: Primeiro eu fiquei seis meses aqui em Vitória fazendo cursinho pra poder entrar na escola técnica. Não passei. Aí meu pai falou: “Não! Você volta pra Conceição da Barra e estuda aqui, e enquanto isso você me ajuda aqui! Por que eu estou precisando de ajuda. E aí você paga o seu cursinho em São Mateus.” Aí eu fui e fiz isso, cursinho em São Mateus e passei no IFES.

Sobre como decidiu escolher pelo curso técnico em informática, Verônica diz:

Verônica: Antes eu queria química. Mas química, no primeiro ano, eu não passei. Eu vi que química era muito concorrido. Aí eu falei: “Bom, química não vai dar pra mim porque eu não estou pra ficar tentando dois ou três anos porque eu já estou com a idade muito avançada. E depois eu descobri que a minha coordenação motora não ia dar pra química sabe, porque química você tem que manusear muitos objetos pequenos e aí a minha coordenação motora eu já vi que não ia dar pra isso. Ainda bem que eu mudei de opção, porque senão eu ia ter dificuldade em química também Então eu vou pegar um curso menos concorrido, que eu passe logo. Foi aí que eu lembrei que meu tio tinha falado: “Verônica você gosta de informática, porque você não faz técnico em informática?”. Aí eu vi que tinha técnico em informática no IFES, falei: “Pois é, está aí uma boa! Já que eu gosto da área de informática porque não fazer informática? . Aí eu resolvi fazer o curso técnico em informática. Assim, meus pais não foram contra não, só depois que eu comecei a enfrentar dificuldade no curso que eles começaram a ver: “será que a Verônica está no lugar certo? Será que ela vai conseguir emprego depois na área que ela quer?” Fui e me inscrevi para curso de informática, não sabendo o que ia enfrentar no curso né!

Pesquisadora: E o que você está enfrentando no curso?

Verônica: As dificuldades! Mas na verdade eu descobri que eu ia enfrentar isso em qualquer curso né, por que dificuldade de aprendizagem como eu tenho [...] tudo bem que eu acho que eu tenho dificuldade em algumas áreas, não são em todas as áreas do conhecimento, mas como eu não gosto dessa área de exatas, qualquer curso que eu fosse fazer, eu ia enfrentar dificuldade. Aí minha mãe queria que eu desistisse do curso, achando que eu não dava pra esse curso. Só ela e a doutora Maria da Penha! Eu faço atendimento com a doutora Penha. Ela queria que eu desistisse do curso, porque para ela esse curso é muito puxado pra mim e eu não dou conta, uma série de coisas, e eu provando pra elas que eu dou conta, fazendo o curso devagar, eu dou conta! E qualquer curso que eu for fazer eu vou enfrentar dificuldade, entendeu? Pode ser que uns mais outros menos, mas eu vou enfrentar dificuldade! Por conta dessa dificuldade que eu tenho. [pausa, com olhar cabisbaixo], e aí vem minha mãe querendo que eu faça concurso.

No relato acima, Verônica demonstra mais uma vez que descobriu e passou a ter conhecimento das próprias dificuldades e limitações, contudo, nos apresenta sua posição crítica em relação a essa condição quando ressalta o reconhecimento de

sua capacidade em superar as dificuldades na medida em que ela busca provar a todo o momento que consegue fazer o curso escolhido. A narrativa também evidencia as dúvidas da família e médicos sobre a capacidade de Verônica conseguir fazer o curso escolhido e obter emprego na área pretendida: “[...]. Ela queria que eu desistisse do curso, porque para ela esse curso é muito puxado pra mim e eu não dou conta, uma série de coisas, e eu provando pra elas que eu dou conta, fazendo o curso devagar, eu dou conta!” Pergunto sobre como foi essa questão na sua casa com seus pais, sobre suas dificuldades, se algum momento isso foi conversado com ela ou se ela já havia se perguntado por que tem tantas dificuldades. Verônica fica um momento em pausa e me responde:

Verônica: Não, por que eles sempre consideraram que eu era uma pessoa normal. Eles sempre consideraram isso, que eu era uma pessoa normal.

Sobre o processo de seleção, questiono se ela teve algum apoio especial ou tempo adicional para fazer a prova, e ela me diz:

Verônica: A prova foi tranquila, tirando que eu tive dor de barriga no dia! Eu fiz a prova comum. Sem tempo adicional nem nada. E aí depois que a gente descobriu isso tudo, que a gente tinha essa necessidade especial toda!

Retomo a questão das dificuldades de Verônica e pergunto quais eram as suas dificuldades no IFES e como ela descobriu seu diagnóstico:

Verônica: Nossa pra mim foi um choque eu não esperava isso não! Foi um choque eu fiquei perplexa quando a doutora Maria da Penha falou comigo, eu fiquei chocada! Eu fiquei sem reação! Ela falou que tinha tido uma alteração e que eu não era normal! A Sílvia (psicóloga da escola) me encaminhou, devido ao histórico que eu estava apresentando lá no IFES.

Pesquisadora: Que histórico?

Verônica: Dificuldade de aprendizagem para algumas matérias, eu estava reclamando com ela de dor de cabeça, e aí ela resolveu me encaminhar para a neurologista pra gente investigar melhor essas causas né. E aí eu cheguei lá e a doutora Maria da Penha foi e pediu um eletro, mas de cara ela fez um exames lá no consultório médico e já me disse que eu não era normal. De cara! E aí eu fiquei perplexa porque uma vida inteira sendo tratada como uma pessoa normal entendeu, e, no entanto, eu tenho algumas limitações que me fazem uma pessoa especial.

A descoberta do diagnóstico de Verônica possui a peculiaridade de ter ocorrido na vida adulta, e não na infância, como comumente ocorre nas situações em que a deficiência não foi adquirida. No caso de Verônica, por ser um tratar de um transtorno de ordem psíquica, podemos inferir que essa condição se constitui também atrelada às relações interpessoais estabelecidas por ela com seus pares, e não apenas devido à falta de oxigênio durante o seu nascimento. De outro modo, sua condição parece ter sido velada ao longo de sua história de vida, e se torna aparente, à medida que passa a ser vinculada principalmente a dificuldades encontradas em sua trajetória escolar, sendo a escola o local de descoberta do transtorno que só se revelou quando surgiram as dificuldades em aprender os conteúdos ensinados, ou a se relacionar com os colegas. Verônica afirma que seus pais nunca tinham conversado com ela a respeito, e acredita que eles também não sabiam de sua condição, mesmo ela tendo passado por atendimentos neurológicos durante a infância.

Verônica: Neurologista nenhum tinha falado isso pra gente, e olha que a gente passou por vários neurologistas quando eu tive convulsão, quando eu cheguei em casa vomitando de raiva na quarta ou quinta série não sei, quando meus colegas me fizeram tanta raiva.

Pesquisadora: Raiva de que?

Verônica: Por que eles me colocaram o apelido de “Moom” e eu tinha ódio daquele apelido e eles ficavam toda hora me chamando daquele apelido, e eu ficava muito nervosa com aquilo e aí teve um dia que eu cheguei em casa vomitando de raiva. E aí mãe correu comigo para Belo Horizonte para um neurologista. Ele deu um questionário para os professores

responderem e eles não responderam foi nada, porque falaram que eu era normal, não tinha nada. Ou seja, todo mundo negligenciou essa história.

Pesquisadora: E você em algum momento da sua vida se sentiu diferente?

Verônica: Bom eu sempre achei que tinha alguma coisa que não batia com os outros, só que eu não conseguia identificar o que era entendeu. A minha família ainda tem dificuldade de aceitar isso.

Pesquisadora: Por que você acha isso?

Verônica: Por que às vezes eles procuram exigir mais do que eu posso dar. Cobram demais, eles pressionam demais, eles sabem que eu não suporto pressão, e eles fazem uma pressão atrás da outra. Antes eles me pressionavam pra eu passar num concurso. Agora me pressionam pra eu ser chamada num concurso, como se isso dependesse de mim. E eles ficam todo mês: “Verônica quando você vai trabalhar? Verônica quando você vai trabalhar?” Aí eu falo mãe não depende de mim não! Aí eu falo pra eles que eu estou buscando outros empregos fora. Não estou esperando só o concurso até porque eu não sei quando o concurso vai me chamar! Pode me chamar daqui a seis meses, pode me chamar daqui a um ano! Então eu estou buscando emprego em outros cantos.

Nesse trecho de sua narrativa, Verônica parece refletir sobre o passado e passa a perceber que a sua reação sobre as dificuldades vividas na escola em relação ao apelido colocado por seus colegas – ela passou mal e teve que ser atendida por um neurologista- poderia estar evidenciando algo a respeito de sua condição. Ela também demonstra ressignificar o passado e tomar consciência de que se as recomendações médicas fossem seguidas, e não negligenciadas pelos professores de sua escola, talvez o seu passado pudesse ter comportado outros futuros distantes do que na realidade ocorreu. (BENJAMIN, 2008). Verônica destaca que se sentia diferente em relação a outras pessoas: “[...] eu sempre achei que tinha alguma coisa que não batia com os outros, só que eu não conseguia identificar o que era entendeu. A minha família ainda tem dificuldade de aceitar isso”. Sobre a descoberta do diagnóstico pela família, Glat (1995) afirma que quando esta situação ocorre, instaura-se uma crise familiar, que conforme a autora é uma reação normal, visto que a família precisa reajustar suas expectativas e planos a essa nova

realidade, a qual ela não esperava. Glat (1996, p.114) cita Amaral (1995) sobre o sentimento de ambivalência que a família passa a ter quando nasce uma criança com deficiência: “Os sentimentos gerados pela ocorrência oscilam entre polaridades muito fortes: amor e ódio, alegria e sofrimento; uma vez que as reações concomitantes oscilam entre a aceitação e a rejeição, euforia e depressão – para citar o que ocorre com mais frequência.”. No caso de Verônica, a partir do diagnóstico na fase adulta da vida.

O que observamos no desenrolar da narrativa de Verônica é um complexo de inúmeros eventos de exclusão similares, atitudes, valores, sentimentos; enfim, vivências diárias objetivas e subjetivas, mais ou menos frequentes, que vão aos poucos transformando a estrutura emocional e o comportamento dela. A descoberta do diagnóstico passa, então, a ser simplesmente o referencial, a síntese de um modo de estar no mundo. Pois concordamos com Glat (2009) quando afirma que nenhum acontecimento, por mais dramático que seja, muda o curso de uma vida ou de uma sociedade sem que o terreno tenha sido previamente fertilizado por inúmeros outros pequenos acontecimentos, que talvez individualmente tenha até passado despercebidos.

Em suma, é através da análise da prática diária dos indivíduos que se pode chegar a uma compreensão da dinâmica da personalidade de uma pessoa, ou das características e atitudes de um grupo social. Pode-se dizer, portanto, que a visão que um homem tem de si, ou seja, sua autopercepção é constituída na relação que ele estabelece com os demais e pela forma como é percebido pelos outros. Em outras palavras, sua identidade pessoal é referendada por sua identidade social. GLAT (2009).

Ainda nessa narrativa, Verônica reclama das exigências da família em relação a ela ainda não ter um emprego:

Verônica: Antes eles me pressionavam pra eu passar num concurso. Agora me pressionam pra eu ser chamada num concurso, como se isso dependesse de mim. E eles ficam todo mês: “Verônica quando você vai trabalhar? Verônica quando você vai trabalhar?” Aí eu falo mãe não depende de mim não! Aí

eu falo pra eles que eu estou buscando outros empregos fora. Não estou esperando só o concurso até porque eu não sei quando o concurso vai me chamar! Pode me chamar daqui a seis meses, pode me chamar daqui a um ano! Então eu estou buscando emprego em outros cantos.

É interessante notar, na narrativa de Verônica, que a exigência pelos pais para que ela consiga um emprego se constitui em um dos indícios que marcam a sua entrada na vida adulta e as consequentes demandas dessa nova fase da vida. Contudo, alguns autores como Anteriormente, algumas dimensões marcavam o fim da juventude e a entrada dos jovens no mundo adulto: terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir a própria moradia e família, casar e ter filhos. Essas são “estações” de uma trajetória societária linear que não pode mais servir para caracterizar definitivamente a “transição da juventude para a vida adulta”. A perda da linearidade nesse processo pode ser apontada como uma das marcas da vivência da juventude na sociedade contemporânea.

Mais uma vez, em relação à descoberta de seu diagnóstico Verônica relata como se sentiu e faz uma análise positiva de sua nova condição para a conquista tão almejada do primeiro emprego:

Verônica: No início eu fiquei chocada, mas depois eu fiquei assim meio [...] Às vezes eu fico meio aliviada porque me tirou um peso das minhas costas, tipo assim, agora explica porque que eu não estava conseguindo vaga entre as pessoas normais para emprego entendeu, por que eu não sou [...] eu tenho certa limitação. Então por mais que ela seja boa, as pessoas não vão dar emprego para uma pessoa que tem limitação dentro de vaga normal. Pelo menos as pessoas de empresa não vão dar! Elas só vão encaixar dentro das vagas de pessoas com necessidades especiais. Por isso que eu tentava emprego em vão. Agora a coisa vai ficar mais fácil! Pelo menos eu vou ter mais chance né! Se eu não conseguir emprego não vai ser por esse fator mais. Vai ser por outros motivos

Observa-se que, contraditoriamente, a aquisição do diagnóstico parece ter se tornado uma conquista para Verônica em relação à disputa no mercado de trabalho. Pois, percebe-se em sua narrativa que a partir dele, é como se ela tivesse uma nova identidade que lhe outorgava o direito e a chance de disputar uma vaga no mercado de trabalho, em igualdade com outros que possuem uma condição semelhante a sua, de ser e estar no mundo. Ou seja, com outros sujeitos com deficiência e TGD. O diagnóstico para Verônica parece se constituir em um divisor de águas em sua vida, na medida em que ela parece assumir outra identidade a partir dele, entendendo identidade aqui não como uma essência imutável, mas como um novo papel social que lhe fora outorgado e que a garantia disputar uma vaga de emprego sob outra perspectiva: “Agora a coisa vai ficar mais fácil! Pelo menos eu vou ter mais chance né! Se eu não conseguir emprego não vai ser por esse fator mais. Vai ser por outros motivos”.

A narrativa de Verônica também evidencia a forma como a sociedade vê as possibilidades de contratação de uma pessoa com deficiência: “Então por mais que ela seja boa, as pessoas não vão dar emprego para uma pessoa que tem limitação dentro de vaga normal. Pelo menos as pessoas de empresa não vão dar!” O relato de Verônica comporta outras vozes, que emanam as concepções sociais sobre a deficiência e capacidades dos sujeitos, nessa condição, de atuarem no mercado de trabalho. Sobre esse aspecto é importante ressaltar que a concepção de deficiência é uma construção social e histórica, e que a identificação aqui, é pautada, não pela presença da diferença, mas sim por suas consequências, ou seja, na crença da impossibilidade de participação e capacidade desse sujeito na construção coletiva e produtiva da sociedade.

Sobre esse aspecto, Vash (1988) o aponta que o empresário não contrata a pessoa com deficiência por várias razões, entre elas está à dificuldade em acreditar que essa pessoa possa exercer alguma atividade com sucesso, evidenciando assim, a descrença de que pessoas com deficiência possam ser bem-sucedidas nos seus locais de trabalho. Além deste fator, temos ainda a falta de conhecimento das necessidades específicas dessas pessoas por parte do empregador, passando pelas

barreiras arquitetônicas, transporte não adaptado, conjuntura econômica do país desfavorável ao atendimento da demanda por emprego, entre outros.

De outro modo, o diagnóstico também se mostrava para Verônica como um recurso que lhe outorgava poder em relação aos professores para obter um tempo maior na realização das provas no IFES. Em uma reunião, solicitada por ela, junto com os seus professores daquele semestre e a equipe técnica, Verônica retoma seu histórico desde sua entrada no IFES e explica o motivo de ter solicitado a reunião:

Verônica: Eu solicitei essa reunião com os professores, especialmente com o professor Joaquim, porque eu tenho prova com ele amanhã e ele precisa ouvir o que eu tenho pra falar. A minha ideia é apresentar a minha história no IFES para os professores. A minha história começou em 2010 quando eu entrei aqui. Conheci a Renata e ela achou estranho eu ter dificuldades em Aplicativos computacionais, que é uma matéria geralmente fácil e me encaminhou para a psicóloga do campus. A psicóloga percebeu que tinha uma coisa no ar e me encaminhou para a doutora Maria da Penha. A doutora me disse que eu não era uma pessoa normal devido à falta de oxigênio ocorrida no parto. Eu apresentava o transtorno misto do desenvolvimento que gera dificuldade de aprendizagem e isso gera ansiedade. Isso foi um choque para a minha família por que até então eu era tratada como uma pessoa normal. A partir daí começar a ver o que poderia ser feito para me ajudar, e eu comecei a tomar remédio. Eu quero fazer um paralelo aqui, porque é graças ao IFES que eu pude fazer um curso desses. A minha ansiedade atrapalha o meu aprendizado, mas eu gostaria de agradecer os profissionais que estão aqui, porque é graças ao IFES que eu pude realizar o meu sonho de ser uma técnica em informática. A partir da consulta eu comecei a procurar possibilidades para que eu pudesse ter uma vida mais normal, dentro das minhas necessidades. Com a professora Joana, ela percebeu que eu precisava de mais tempo para fazer as provas. Se ela limitasse meu tempo eu poderia esquecer todo o conteúdo, e aí ela me deixou fazer os trabalhos e as provas sem cobrar muito essa questão do tempo. Em junho de 2011 eu fui parar na enfermaria do campus porque eu estava com a ansiedade aflorada porque eu estava passando por uns problemas. Voltei na doutora Maria da Penha e foi aí que ela me deu o laudo. Daí eu fui para uma psicóloga e fiquei com ela durante um ano. Por volta de outubro eu fui para a psiquiatra, tudo por conta da ansiedade. Por as matérias serem complicadas eu fico com dificuldade e

meu organismo entra em processo ansioso e gera todo um mal pra mim. Depois da psiquiatra, a ansiedade foi controlada com medicamento. Por conta dessas necessidades todas, eu preciso de mais tempo para realizar as atividades. Sobre quanto é esse tempo eu conversei com o principal ator que é o professor Joaquim.

Professor: Eu entendi que você solicita mais tempo, mas você tem que ter em mente que em algum momento o professor vai ter que colocar um limite, esse tempo não é infinito.

Verônica: A questão que eu coloco é quanto é possível para chegar a esse limite, visto que eu tenho laudo.

O relato de Verônica demonstra que ela possui coerência e coesão em seus argumentos, seguindo uma linha de pensamento, na qual, o laudo adquirido a partir da consulta com psiquiatra se constitui na garantia do direito para ela ter tempo extra na realização das provas. Também mostra que Verônica parece apresentar uma posição impositiva no sentido de garantir o atendimento de sua necessidade pelos seus professores. Ao mesmo tempo evidencia mais uma vez, o conhecimento de suas necessidades, a autodomínio e controle para resgatar sua história e expô-la, bem como reivindicar seus direitos. O relato de Verônica nos faz pensar sobre o tempo de aprendizado e os diferentes ritmos que cada aluno possui para se apropriar dos conceitos científicos, e que em muitas vezes, não são considerados em sala de aula, seja pelo número excessivo de alunos na turma, pela falta de formação dos professores, pelas concepções sobre o ofício da profissão professor, entre outras. Contudo, esses fatores não podem ser obstáculos para que a escola cumpra o seu papel, que é o de ensinar, seja qual for o ritmo de aprendizado do aluno.

Após essa reunião, Verônica fez a prova e a terminou antes mesmo do tempo limitado para toda a turma, provando para ela própria, sua capacidade, e desmistificando a ideia cristalizada de sua lentidão e ansiedade como definidores estanques de seu desempenho.

Na narrativa a seguir, Verônica também relata perceber a existência de um sentimento de rejeição por parte de sua mãe em relação a ela, e que passou a compreender melhor essa situação quando fez um tratamento sob a perspectiva da abordagem indireta do inconsciente em Belo Horizonte:

Verônica: Eu não sou muito de ler não, mas o último livro que eu li foi um livro que fala de psicologia e chama chaves do inconsciente. Ele conta vários casos de um tratamento que eu fiz. O tratamento chama abordagem indireta do inconsciente. A pessoa fundadora desse método morreu até no início desse ano. Você acessa seu inconsciente, é quase um transe, a pessoa responde as coisas estando consciente. Eu fiz esse tratamento lá em Belo Horizonte, quando eu era mais jovem. Eu tinha vinte e um anos. Me ajudou bastante, me ajudou a entender muita coisa. Me ajudou a entender porque que eu achava que era rejeitada entendeu?

Pesquisadora: E você achava que você era rejeitada?

Verônica: Ahã!

Pesquisadora: Por que?

Verônica: Por que minha mãe, no início da gravidez, ela teve uma pequena rejeição. Mas não foi rejeição a mim, foi rejeição porque a minha irmã estava muito novinha, ela estava com quatro meses de idade. Aí ela engravidou de mim, então foi um choque pra minha mãe. E aí isso ficou na minha cabeça. Aí o meu inconsciente transformou isso e me pôs na cabeça que eu era a filha rejeitada. E aí me trouxe depressão, me trouxe um monte de coisas.

Pesquisadora: E você chegou a conversar com sua mãe sobre isso?

Verônica: Cheguei. Aí a minha mãe falou que realmente a rejeição dela foi por conta disso, por que minha irmã estava muito novinha. Na verdade não foi uma rejeição, foi um susto. Na verdade eu teria que ter voltado pra poder fazer o reforço, só que como o tratamento era muito caro, eu acabei não voltando. Só de eu ter feito essa primeira parte já me ajudou bastante. Abriu-me os horizontes e me fez entender um monte de coisa.

Pesquisadora: O que mais você passou a entender?

Verônica: Eu passei a entender porque que a autoestima da gente fica baixa, às vezes. Porque o inconsciente faz um monte

de coisa na cabeça da gente, que deixa a autoestima da gente lá embaixo! E aí o inconsciente tem esse poder de fazer um monte de coisa na cabeça da gente, de causar um monte de estrago na vida da gente.

Pesquisadora: E como você aprendeu a lidar com isso? Aprendeu ou não?

Verônica: Eu aprendi mais ou menos, como eu disse, para o tratamento ter surtido o feito esperado era pra eu fazer o tal do reforço.

Glat (1996) nos ajuda a refletir sobre esse aspecto quando aponta que o ser humano já nasce em uma família específica, com características próprias, pertencente à determinada cultura, e ocupando uma posição social e econômica definida dentro desta cultura. Ele também já nasce com o seu lugar, de certa forma, já pré-determinado dentro de seu grupo familiar, pois será o filho mais velho, o mais novo, o desejado ou não, etc. Conforme a autora, a família se constitui assim no grupo social primário e é por meio das relações estabelecidas na família que a criança, desde pequena, começa a aprender até que ponto ela é um ser aceitável no mundo, isto é, se ela é considerada “normal” em comparação com outros membros de seu grupo social, que tipos de concessões e ajustes deverá fazer para ser aceito, e a qualidade das relações humanas que encontrará. Para a autora, a família é responsável pela socialização primária, que consiste na aprendizagem dos papéis sociais, ou melhor, no processo de formação da identidade pessoal e social do indivíduo, na imagem que a pessoa tem de si mesmo. Conforme Glat (1996, p. 113) enfatiza, na citação a seguir:

[...] ao entrar em contato com o grupo social mais amplo, geralmente na fase escolar – socialização secundária- a criança terá novos ajustes a fazer para se adaptar. Sem dúvida alguma, o tipo de inserção social que a pessoa terá, dependerá fortemente do que ocorreu durante seus anos formativos (Glat, 1996, p. 113).

A afirmação de Glat (1996) aponta para o papel que a família e a escola possui na formação da personalidade do sujeito, de outro modo, isso é dito por Martins (2004) quando destaca que os princípios gerais que regem o desenvolvimento da

personalidade compreendem as especificidades dos vínculos do indivíduo com o mundo, o grau e a organização da hierarquização de atividades com relação aos motivos e o grau de subordinação dessa organização à consciência sobre si e à autoconsciência. O primeiro princípio é representado pela qualidade dos vínculos do indivíduo com o mundo, vínculos estes que abrangem suas relações para com as condições concretas de sua existência, que ocorre em dada família, dada classe social, dada nação, dada época etc.

A narrativa de Verônica também evidencia o sentimento de menosvalia quando ela relata: “Eu passei a entender porque que a autoestima da gente fica baixa, às vezes. Porque o inconsciente faz um monte de coisa na cabeça da gente, que deixa a autoestima da gente lá embaixo! E aí o inconsciente tem esse poder de fazer um monte de coisa na cabeça da gente, de causar um monte de estrago na vida da gente!” O sentimento de estar com a auto-estima lá embaixo, denota a suposta rejeição que ela sentia por parte de sua mãe. Não podemos afirmar aqui, que este sentimento esteja ligado ao fato de Verônica apresentar um transtorno psíquico, por que até aquele momento, ela própria relata desconhecer essa sua condição, mesmo dizendo que se sentia diferente, sem entender muito bem o motivo. Por outro lado, esse sentimento parece estar ligado, de algum modo, ao relacionamento com a mãe e em comparação com as irmãs. Em contrapartida, quando Verônica destaca: “Só de eu ter feito essa primeira parte (e referindo ao curso sobre o inconsciente) já me ajudou bastante. Abriu-me os horizontes e me fez entender um monte de coisa!” Ela demonstra conhecimento sobre dilemas afetivos de sua vida, bem como autodomínio dos sentimentos aflorados durante o curso.

Verônica destaca, na narrativa a seguir, a sua rotina em casa, preferências e relacionamento familiar, ela diz:

Verônica: No final de semana eu estudo e vou para a igreja. No sábado de manhã eu acordo, dou uma estudada, almoço e estudo. Eu vou ao cinema com as minhas irmãs. Agora que a minha irmã mais velha foi embora, casou, vamos eu e minha

outra irmã. Minhas primas, às vezes. Eu vou à igreja sempre com minha irmã. Eu assisto novela e noticiário, também. Tem que ficar por dentro das notícias! [...] Sábado à noite eu fico em casa. Minha irmã não gosta de sair também não. Eu até já chamei ela pra sair pra ver seu arrumo alguém. Eu tô precisando! Já faz uns bons anos que eu não namoro! Eu tinha, nem lembro, eu tinha uns vinte e quatro anos.

O relato de Verônica mostra que ela possui como grupos de referência social a escola, a igreja e a família, e é a partir deles que ela vive, constrói sua identidade e estabelece ou reconhece sua condição como ser no mundo. Sobre ter um relacionamento afetivo, Verônica me diz que já teve um namorado, que o conheceu em uma boate e que ele chegou a frequentar a sua casa durante um ano. Relata que suas irmãs o conheceram, mas que seus pais, devido ao fato de morarem em outra cidade, não. De outro modo, também parece evidenciar em sua narrativa, a tutela em momentos de escolha de sua vestimenta para comemorações especiais, contando com a participação de sua irmã e primas no direcionamento do que ela deva vestir.

Verônica: Eu o conheci numa boate. Eu estava dançando na boate, ele chegou, nós conversamos, começamos a ficar e depois a namorar. Mas não certo por que ele queria outras coisas que eu não queria [...] E outra, ele sumiu em pleno dia dos namorados! Não sei se pra não dar presente, o que foi!

Pesquisadora: Como que você gosta de se vestir para sair?

Verônica: (Risos) quem monta meus looks não sou eu não, são as minhas primas, porque eu também não sei fazer muita combinação não. Eu não sei combinar nada. Não sei, não presto muita atenção nas combinações, por exemplo, se eu vou para um casamento, se eu vou para uma formatura, minhas primas que me ajudam a escolher roupa, senão eu vou muito brega!

Pesquisadora: E no que mais elas ajudam?

Verônica: Na hora de sair olham se eu estou bem vestida né, minha irmã também olha se eu estou bem vestida.

Pesquisadora: Como é que elas falam com você?

Verônica: (imitando as primas) “Verônica!” Se eu não estou bem vestida elas falam: “Presta atenção menina!” Ai eu vou me olhar no espelho né, direito.

Pesquisadora: E você acata o que elas pedem?

Verônica: Geralmente eu acato

Pergunto como era o relacionamento com os seus colegas de sala, pelas turmas que passou em seu percurso escolar e Verônica aponta que sempre teve dificuldades em se relacionar:

Verônica: O relacionamento sempre foi muito difícil com os meus colegas, porque eu sempre tive dificuldade de me relacionar. Dificuldade de chegar às pessoas, de abordar as pessoas, de manter o primeiro contato. É a minha principal dificuldade. Depois que as pessoas chegam a mim, isso fica mais fácil pra eu poder me relacionar com essas pessoas. Agora eu manter esse contato fica difícil. Se as pessoas não chegam até mim, dificilmente eu consigo chegar até elas. E as minhas turmas pelas quais eu passei são poucas as pessoas que chegavam até mim.

Pesquisadora: E como era isso pra você?

Verônica: Isso é difícil né, porque talvez, também por conta da diferença de idade né que é muito grande. Eu estou com trinta e dois e a maioria lá (se referindo a sua turma no IFES) tem dezenove anos. Então a diferença de idade é muito grande. Os interesses são outros. Então isso agrava a situação. Sem contar que eu sempre tive dificuldade pra fazer trabalho em grupo com eles. Por que ninguém me chama, talvez por conta da minha dificuldade. Eu não sei se é por conta da minha dificuldade, pode ser. E ninguém quer fazer trabalho comigo, mas ninguém me chama, e se eu não abordo as pessoas pra fazer trabalho comigo, ninguém me chama e eu acabo fazendo o trabalho sozinha.

O relato mostra a dificuldade de estabelecer relações interpessoais na sala de aula com os colegas, o que configura que Verônica está incluída no espaço, e excluída ao mesmo tempo, na medida em que os colegas não se relacionam com ela. Sobre essa questão, Glat (2009) afirma que a maioria das pessoas com desenvolvimento

típico (isto é, que não apresentam nenhuma incapacidade facilmente detectável) se sente pouco a vontade na presença de pessoas com deficiência e tende a manter certo distanciamento em relação a eles. Conforme a autora enfatiza a seguir:

Tudo aquilo que é diferente, que sai da rotina, que rompe com a norma [...] causa medo porque ameaça a nossa própria estabilidade [...] o “anormal”, o diferente, o desconhecido apavora porque nos obriga a mudar nossa maneira de ser. As pessoas que se comportam de modo estranho, que são diferentes, colocam outros em situações novas e desconhecidas nas quais elas não sabem de antemão como agir. (GLAT, 2009, p. 98).

Isso nos fala de características, construídas histórica e socialmente, em uma sociedade na qual que a pessoa, principalmente com déficit intelectual ou algum tipo de transtorno é considerado como o louco, como aquele que não devia estar nesse contexto, no caso, no IFES. E essa concepção é fruto também do histórico de exclusão com o qual as pessoas com deficiência tiveram que passar e ainda passam em nosso país, ficando isoladas em casa ou em instituições segregacionistas. Bianchetti e Correa (2011, 152-143) nos ajudam a refletir sobre essa questão quando nos dizem:

Ocorre que essas relações humanas, essas trocas – ou a não efetivação delas – não acontecem no vazio. São datadas e situadas; são relações afetivas que acabam sendo desencadeadas e se realizam num lugar específico, prenes de história. E o lugar/tempo que estamos vivendo se caracteriza por não ser não inclusivo para maioria, uma vez que a diversidade é apreendida como defasagem, como defeito. A diversidade – exatamente a condição que poderia propiciar o enriquecimento das relações humanas- não é olhada, apreendida como estratégia ou meio de realização de cada um e da humanidade no conjunto. O que se busca a todo custo é a padronização, obedecendo a critérios que só são preenchidos por uma minoria, denominada classe ou grupo dominante. (BIANCHETTI E CORREA, 2011, 152-143).

É nesse contexto que as relações de Verônica com os colegas e professores ao longo de seu percurso escolar devem ser entendidas. Relações balizadas por concepções, ideologias e pelo estranhamento. Ligada a essa questão, pergunto a

Verônica sobre o que ela acha que poderia ter no IFES para ajuda-la em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e ela responde sugerindo:

Verônica: Conscientizar os alunos, principalmente nas salas que tiverem alunos com algum tipo de necessidade específica, conscientizar os alunos das turmas, para que eles não isolem a pessoa entendeu. Por que eu acho que as pessoas não têm muita paciência. A pessoa quando vê o diferente, ela automaticamente exclui, ela não procura acolher, ela procura se afastar. Eu sinto isso nas turmas, porque nos trabalhos em grupo eu ficava sozinha. [...] Eu não sei não o que mais poderia ter lá pra me ajudar porque a monitoria já me ajuda muito, se não fossem eles, eu não conseguiria ter os resultados que eu tenho. Agora esse período eu só não estou ficando sozinha, sem grupo para fazer os trabalhos porque o professor está fazendo sorteio, senão eu automaticamente ficaria sozinha né. Assim, a gente sempre fica rodando de grupo e não corre o risco de ficar sem grupo né, de ficar excluído. O trabalho é na sala de aula.

Aqui o relato de Verônica nos fala de práticas pedagógicas que de algum modo reduzem seu isolamento em sala de aula e contribuem para a sua participação coletiva nas atividades. É um indício de que as práticas da escola influem diretamente em sua constituição como sujeito, visto que as posturas de seus colegas de turma e até de professores, podem implicar na imagem que ela constrói sobre si.

Em outro momento, pergunto sobre suas expectativas em relação ao início do curso no IFES até o momento em que ela está agora, quase terminando, e ela me diz:

Verônica: O curso é difícil, mas não é difícil só pra mim porque eu sei que tem gente agarrado aí, que já devia ter se formado.

Pesquisadora: E o que você acha que te ajudou nesse período?

Verônica: As monitorias, o apoio de vocês (se referindo à equipe) o apoio dos professores, alguns dificultam, mas a maioria ajuda.

Pesquisadora: O que foi difícil?

Verônica: O semestre em que eu estava muito ansiosa. A minha demora em aprender e que eu não estava sabendo lidar com ela. Eu queira tudo para ontem e eu percebi que comigo não dá!

Pesquisadora: Como você percebeu isso?

Verônica: Quando eu pirei mesmo! Eu não sabia onde eu estava. Primeiro os problemas do curso e também os problemas que eu estava enfrentando com a psicóloga. Eu achava que todo mundo estava armando pra mim. Juntou a greve também. Pra mim a greve era simplesmente uma coisa só pra atrapalhar a gente. O psiquiatra falou que tudo que eu vivi foi em função da minha ansiedade que estava lá nas alturas!

Pesquisadora: E como você analisa esse momento em sua vida?

Verônica: “Eu não quero mais passar por isso não!”

Pesquisadora: Mas o que te ajudou a superar?

Verônica: Primeiro minha família que não desgrudou de mim, depois a greve, porque se não tivesse a greve eu não teria condição de continuar no IFES.

Pesquisadora: Então a greve foi boa e ruim?

Verônica: Sim porque eu cheguei a pedir a minha mãe para ser internada no período da greve.

No episódio relatado, Verônica aponta, de forma contundente a sua análise sobre o drama vivido em relação ao período de greve no IFES. “Primeiro os problemas do curso e também os problemas que eu estava enfrentando com a psicóloga. Eu achava que todo mundo estava armando pra mim. Juntou a greve também” Ela demonstra ter consciência de suas questões e relaciona o papel fundamental que sua família desempenhou para que ela pudesse atingir o nível de elaboração de pensamento e avaliação que possui hoje sobre a greve e suas consequências em sua vida, demonstrando assim, capacidade de reelaborar o acontecimento vivido e a partir disso ter o auto domínio de suas questões psíquicas.

Em relação às expectativas com o término do curso e com a profissão Verônica relata que pretende atuar na área de informática e que ela tem que experimentar para saber como é:

Verônica: Penso em acabar o meu curso, continuar trabalhando, arrumar um namorado, continuar prestando concurso; continuar cuidando de casa, pagar as contas e etc. Minha expectativa é atuar na área de informática. Agora eu não sei se como pessoa com necessidades especiais, porque o mercado de informática é muito restrito, mas a gente vai ter que atuar na área. Minha mãe não fala nada, ela só diz que eu tenho que ser feliz. No início ela achava que o curso é muito puxado pra mim. Minha neurologista também acha que eu não tenho condições porque eu não vou dar conta da pressão.

Pesquisadora: E o que você acha disso?

Verônica: Eu tenho que experimentar para saber por que eu não sei como é a pressão lá fora!

A narrativa de Verônica sobre suas perspectivas futuras, como atuar na profissão, ter um relacionamento afetivo e conseguir a independência financeira em relação aos pais, mostra uma visão prospectiva de sua vida no futuro. Contudo, as perspectivas de futuro apresentadas por Verônica parecem evidenciar uma contradição entre o que ela deseja e o que as pessoas acreditam que ela possa fazer, principalmente em relação à atuação profissional na área pretendida por ela. Sobre esse aspecto, Glat (2009), em pesquisa realizada com mulheres com déficit intelectual, aponta que a escolha da profissão manifestada parece mais baseada nas experiências do meio familiar e social próximo, ou seja, trabalhar na atividade que seus familiares e conhecidos exercem, do que em uma avaliação realista de suas potencialidades e sua preparação. Conforme a autora parece pouco provável que as mulheres entrevistadas por ela conseguirão o tipo de trabalho que desejam, caixa, vendedora de roupas, professora ou bancária, uma vez que são atividades que requerem a escolarização acima do ensino fundamental, e que elas não possuem. No caso de Verônica, ela está realizando um curso na área profissional, e nesse sentido, supõe-se que ela possui chances de conseguir. De fato, o critério formação para conseguir a vaga não poderá ser o fator determinante de não contratação.

Atualmente Verônica trabalha em um hospital, etiquetando remédios. Ela disse que sua função é no almoxarifado, mas que está na farmácia provisoriamente porque a sala do almoxarifado não está pronta. Pergunto se em seu trabalho tem pessoas com algum tipo de deficiência e como ela se relaciona com eles e ela me responde que são dois surdos que entraram dois dias depois dela. Também explica que tem uma profissional da farmácia que aprendeu LIBRAS e se comunica com os surdos e relata o desejo em aprender LIBRAS. Verônica relata que quer continuar nessa função até ser chamada em um concurso.

Pesquisadora: E como você pensa a questão do trabalho? Quais são suas expectativas?

Verônica: Bom eu também acho que eu quero, mais do que nunca, eu quero trabalhar mesmo, porque eu estou cansada de depender de papai e mamãe, porque depender de papai e mamãe é muito ruim, ainda mais nessa altura da vida. Então pra mim quanto mais rápido esse concurso da serra me chamar, pra mim é melhor.

A busca pela conquista da autonomia financeira em relação à família aparece nesse relato de Verônica e evidencia que o trabalho, mais uma vez, se constitui em sua porta de entrada para a vida adulta e para independência, como na vida de qualquer outro adulto da sua idade.

Verônica demonstra reconhecer sua necessidade de mais tempo na realização das tarefas também em seu trabalho. Relata que observou seu desempenho em relação aos seus colegas, e constata que para fazer as mesmas atividades que eles, necessita de um tempo maior. Contudo ressalta que apesar de ser mais lenta na execução das tarefas, possui uma vantagem em relação aos seus colegas, pois comete menos erros e consegue detectar seus erros e corrigi-los, em relação aos outros.

Verônica: Eu tenho percebido isso agora também no meu serviço. Por que uma pessoa que não tem a necessidade especial que eu tenho, se ela gasta duas horas pra poder fazer uma coisa, eu, automaticamente, vou gastar três. Vou gastar um pouco a mais que ela pra poder fazer a mesma coisa. Por conta do meu tempo que é diferente do tempo normal das pessoas. Por que houve um atraso lá no período perinatal. O meu organismo ficou mais lento, então ocorreu lentidão na execução de tarefas. Na execução do raciocínio e consequente, na execução de tarefas. Eu já tinha percebido que eu gastava mais tempo do que os outros. Mas o meu instrutor, vira e mexe, me cobra isso: “ Vão Verônica, mais rápido! Vão Verônica, mais rápido!” Entendeu? E eu tentando mostrar pra eles que realmente eu gasto mais tempo que as outras pessoas pra poder etiquetar, pra poder fazer as outras coisas, mas antes eu gastar mais tempo do que fazer as coisas tudo errado!

Pesquisadora: E como você tentou mostrar pra ele que você precisava de mais tempo?

Verônica: Por exemplo, não tendo erros, tendo poucos erros! Ou percebendo mais os meus erros, porque a partir do momento que eu etiqueto mais devagar, é mais fácil de eu perceber o erro.

Pesquisadora: Em relação ao erro dos seus colegas?

Verônica: Eles erram, e é mais difícil de eles perceberem o erro deles. Porque eles etiquetam tão rápido que não dá tempo entendeu? Às vezes eles passam o produto pra frente. Já eu, como eu etiqueto mais devagar, dá mais tempo de eu ver o meu erro. Essa é a minha vantagem em relação a eles.

Pesquisadora: e você falou isso para o seu instrutor?

Verônica: Falei isso, e eles já perceberam isso, tanto que tem colega meu que já tomou até advertência por conta de medicamento errado, e eu até hoje nada! Nunca me chamaram a atenção porque eu sempre percebi meu erro. Antes da pessoa ver meu erro, eu já percebi e já corriji. Falei: “Epa! Isso aqui está errado! Tem uma colega que é surda que sempre que ela pode, sempre que ela está com o serviço dela livre, ela me ajuda a etiquetar pra andar mais rápido. Sempre que ela está sem material pra etiquetar, ela me ajuda.

Aqui, Verônica ao se comparar com os colegas de trabalho evidencia uma postura reflexiva e amadurecida em relação ao seu desempenho. Não se observa mais o sentimento de menosvalia em relação aos seus pares. Não por que, esses,

especificamente, também possuem uma condição de deficiência e isso os tornaria “iguais”, mas, primordialmente, devido a Verônica, por meio do pensamento e da linguagem, demonstrar seu avanço em organizar sua percepção e ação sobre o mundo. Cruz¹⁰ (2003, p.04) nos ajuda a refletir sobre esse processo quando destaca o conceito de internalização de Vigotski:

[...] é simplesmente a passagem da função externa para a interna, senão a transformação da estrutura da função, a constituição da própria função psíquica superior. Pensamento e linguagem são instrumentos de planificação e execução da ação. O pensamento é um modo de organizar a percepção e a ação apoiando-se na linguagem que é o modo de ordenar nossos pensamentos sobre as coisas. E os novos conceitos superiores transformam por sua vez o significado dos inferiores. O sujeito que domina os conceitos algébricos vê, de uma perspectiva muito mais ampla os conceitos aritméticos. Deste modo se brinda um meio para voltar a nossos pensamentos e observa-los deste outro enfoque.

O relato de Verônica mostra o processo de complexificação do seu pensamento ao elaborar uma hipótese sobre seu desempenho, evidenciando assim, a transformação e ampliação de suas funções psicológicas superiores, que se transformam mediadas pela ação do trabalho e relação com os colegas neste contexto. O processo a tomada de consciência de sua limitação e a avaliação de seu desempenho contribui para que Verônica reflita sobre sua condição e alcance processos de autodomínio e conhecimento de si.

Sobre a importância de sua função em seu trabalho Verônica narra ter consciência de que se ela etiquetar certo, o médico pode prescrever o remédio certo. Ressalta: “A gente etiqueta os remédios em pequenas quantidades, exatamente na

¹⁰ Segue texto original em espanhol: [...] es simplemente el paso de la función externa a la interna, sino la transformación de la estructura de la función, la constitución de la propia función psíquica superior. Pensamiento y lenguaje son instrumentos de planificación y ejecución de la acción. El pensamiento es un modo de organizar la percepción y la acción apoyándose en el lenguaje (unidad "percepción-lenguaje-acción" como objeto de estudio de cualquier análisis de la conducta humana) que es el modo de ordenar nuestros pensamientos sobre las cosas. Y los nuevos conceptos superiores transforman a su vez el significado de los inferiores. El sujeto que domina los conceptos algebraicos ve, desde una perspectiva mucho mas amplia a los conceptos aritméticos. De este modo se brinda un medio para volver a nuestros pensamientos y observarlos desde otro enfoque.

quantidade certa. Não precisa abrir caixas e sobrar remédios”. Sobre as relações estabelecidas no ambiente de trabalho, relata: “Eu não me sinto discriminada não. Eu estou ansiosa pelo novo. Eu acho que eu amadureci.” Pergunto o que é amadurecer para ela e Verônica enfatiza:

Verônica: Saiu a Verônica criança e entrou a nova Verônica adulta.

Pesquisadora: E como era a Verônica criança?

Verônica: Eu queria resolver tudo na mesma hora do meu jeito.

Pesquisadora: E a nova Verônica?

Verônica: A nova Verônica age diferente. Ela busca refletir primeiro se ela dá conta sozinha ou se precisa de ajuda para resolver. Agora eu estou me olhando. Minha família está muito feliz porque eu estou mais independente. A psicóloga me deu alta porque ela disse que eu estou pronta para resolver meus problemas sozinha. No início eu fiquei insegura, mas agora eu acho que eu sou capaz. Pra minha festa ficar completa, só falta eu parar de tomar os remédios. É uma nova etapa da minha vida, está tudo dando certo!

A história de Verônica é marcada por situações constantes de superação e processos de compensações sociopsicológicas, na medida em que as dificuldades, frustrações e limitações vivenciadas por ela no decorrer de sua vida e percurso escolar, a impulsionaram a buscar outros modos de se relacionar com as pessoas, com ela própria e com as situações que lhe eram impostas. Uma história de vida entrelaçada pela resistência as situações de exclusão social e escolar, as quais ela passou, bem como pela dificuldade da família em aceitar sua condição de ser e estar no mundo com um transtorno psíquico. Verônica nos revela a força de sua narrativa quando em meio a seguidas frustrações escolares, ela luta constantemente pelo direito de acessar e estar na escola. Nos mostra que em meio ao silêncio do isolamento, mesmo estando presente no contexto escolar e a dificuldade em se relacionar com os colegas de turma, impostas na maioria dos casos, não só pelas características de sua condição, mas em grande parte, pelo medo e estranhamento que uma diferença marcante, seja de comportamento, física ou cognitiva pode causar nas pessoas, atrelado a ausência de conhecimento, que os processos de

superação e compensação sociopsicológicas são possíveis. A tomada de consciência sobre a própria condição, a mediação pedagógica de alguns professores, pedagogos e psicólogos que passaram pela sua trajetória escolar e o auxílio da família foram fatores determinantes que contribuíram para o surgimento de processos de compensação social que a ajudaram a compreender as situações que ela vivenciou, modificando gradualmente sua personalidade e possibilitando a Verônica atingir processos de auto-governo, tanto na forma de falar e se expressar, como na forma de pensar a si própria.

Na tentativa de construir sua trajetória profissional Verônica continua lutando para conquistar o seu lugar ao sol. Enquanto eu assistia ao jornal local da região da grande Vitória, me deparei com Verônica sendo entrevistada em seu local de trabalho. O tema da reportagem era sobre as vagas no mercado de trabalho para pessoas com deficiência e ao ser questionada pelo repórter sobre o que significava para ela ter conquistado o primeiro emprego aos trinta e dois anos de idade, Verônica diz: “Eu conquistei minha independência!”. No próximo capítulo, daremos continuidade as análises e interpretações da história de Verônica.

5.2 A HISTÓRIA DE RAFA.

Rafa tem quinze anos e é aluno do ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária em um campus do IFES localizado na cidade de Alegre, a cento e oitenta e nove quilômetros da capital. Ele é o filho caçula. Seu irmão mais velho tem dezenove anos e faz o curso superior de direito em Brasília, na universidade católica. Seu outro irmão tem dezessete anos e faz o curso técnico em mecânica no campus do IFES localizado na capital. O pai de Rafa tem quarenta e sete anos e é professor no curso de Engenharia Ambiental na Universidade Federal do estado e sua mãe tem 42 anos e mora, atualmente, na Itália.

Rafa é um adolescente que realiza atividades como qualquer outro garoto de sua idade. Uma das coisas que ele mais gosta de fazer é ficar na internet, até tarde da noite, assistindo séries e filmes, ou então se divertindo com jogos. Contido para falar e se expressar, Rafa demonstra ter consciência das coisas que o desagrada e de suas dificuldades em estabelecer relações interpessoais, principalmente com os colegas de turma. Dentre os laudos médicos em que obtive acesso, observa-se, de modo recorrente, menção ao CID F84 que se refere à Síndrome de Asperger¹¹ e a citação de que Rafa apresenta um distúrbio integrante do espectro autista, associado a uma conduta estereotipada, distúrbio na socialização, atraso de linguagem, distúrbio comportamental do tipo autoagressão esporádico, sendo avaliado, em um dos laudos, como um autista de alto funcionamento.

Rafa ingressou no IFES no ano de 2013 e tive conhecimento de seu caso no mês de agosto do mesmo ano, no momento que realizei mais um levantamento de identificação de alunos matriculados no Instituto Federal que apresentavam deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. No contato com a equipe do campus Alegre, ficou claro que o caso de Rafa era o que demandava maior atenção naquele momento, devido à notoriedade relacionada ao modo como ocorreu a sua entrada na instituição e por ser o primeiro aluno autista a estudar na Rede Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo. Foram efetivados quatro encontros com Rafa, no campus onde ele estuda. Para obter maiores detalhes de sua história, realizamos uma entrevista com seu pai, o qual, também assinou o termo de consentimento livre e esclarecido, por conta de Rafa ser menor de idade. Com o intuito de conhecer mais aspectos do processo de inclusão e aprendizagem de Rafa no IFES, também foram realizados momentos de escuta com a professora de

¹¹ Dentro da Classificação Internacional das Doenças o CID F84 se refere a Síndrome de Asperger que é considerada como um transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações das interações sociais recíprocas, semelhante a observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ele se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de que não se acompanha de um retardo ou de uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam esse transtorno são em geral muito desajeitados. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e na idade adulta. O transtorno se acompanha por vezes de episódios psicóticos no início da idade adulta.

educação especial, contratada pela instituição, para acompanhá-lo. A narrativa do pai de Rafa e da professora de educação especial aparecem no texto como relatos auxiliares, no sentido de complementar alguma informação e não de contraposição ao que foi dito por Rafa.

Desde bebê, Rafa apresentava aspectos diferenciados em seu desenvolvimento, o que chamou a atenção de sua família:

Pai: O Rafa foi o terceiro filho, então de cara você vê que a evolução está diferente. Ele teve atraso na fala e atraso para andar. Foi andar com um ano e oito meses, e não engatinhou, ele se sentava com uma perninha cruzada em cima da outra e ia se arrastando, parecia um aleijadinho. Para falar foi mais ou menos com uns três anos. Ele demorou para andar, mas logo que ele andou ele já estava correndo. Eu lembro que tinha um corcel II na época lá em Alegre a gente saía, tinha um sítio na beira do rio de um pessoal amigo, e eu estava lá com aquele carro, de repente o Ricardo que é o filho do meio um pouco mais velho, fazendo peripécias e ele atrás. Ele subia na frente do carro, passava por cima do carro e descia atrás, isso com uns três para quatro anos. Então ele ficou bem esperto nessa questão motora.

Até os sete anos de idade, Rafa se alimentava somente com mamadeira e recusava qualquer outro tipo de comida. Após esse período, apresentava fases de preferências por alimentos específicos, como morango e queijo. O refrigerante tinha que ser sempre da mesma marca, pois ele identificava o sabor e recusava se fosse de outra. Seu pai relata que posteriormente, o pão de queijo se tornou rotina e que todo dia tinha que ter no lanche da escola. Se não tivesse, ele não se alimentava. Outro aspecto que evidenciava uma diferença no desenvolvimento de Rafa, é que nessa fase, ele conseguia identificar as marcas dos automóveis pelo símbolo que cada uma possuía, com muita facilidade. Ele apresentava uma vasta memória visual.

Apesar de não ser formada na área de psicologia e pedagogia, a mãe de Rafa se dedicou a estudar e conhecer a respeito dos métodos que poderiam auxiliar o desenvolvimento do filho. De acordo com o pai:

Pai: O método ABA¹², o método TEACCH¹³, tudo o que ela podia fazer, ela fazia. Lá em casa as coisas tinham nome em tudo para ele poder aprender a ligar o que está escrito com o objeto, era porta, janela, armário, tudo tinha as etiquetas, então ela se dedicou muito e ela achava que Rafa podia evoluir, podia chegar a ser um doutor, ela gostava muito do livro da Temple Grandin¹⁴, aquela história toda.

Vários autores já evidenciaram o impacto causado na família devido ao nascimento de uma criança com deficiência. Sobre esse aspecto, Glat (2004) destaca que quando um casal está esperando o nascimento de um filho, assim como os demais integrantes da família têm uma série de fantasias e expectativas de quem vai ser esse filho e que papel essa criança ocupará em suas vidas e na sociedade em geral. Não se espera que a criança nasça com alguma deficiência ou condição que cause a ela alguma limitação. Quando essa situação acontece, Glat (2004, p.114) também enfatiza que se coloca o sistema de papéis da família em estado de tensão. Conforme a autora, além dos cuidados despendidos ao bebê, “a família tem que suportar toda a sobrecarga emocional: o choque da descoberta, o desespero, o

¹² A ABA – Análise Aplicada do Comportamento - é uma abordagem para trabalhar com o comportamento do autista e ensinar-lhe novas habilidades concentrando-se em aumentar os comportamentos que apresentem desafios para o autista e diminuir aqueles inapropriados ou repetitivos. Concentra-se em observar, medir e avaliar as ações do indivíduo assumindo que o comportamento é controlado pela mudança do ambiente e a mudança pode ser alterada com a manipulação deste ambiente.

¹³ TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (Tratamento e Educação de Crianças Autistas E com Desvantagens na Comunicação). TEACCH é a sigla adotada por um projeto de saúde pública e disponível na Carolina do Norte, EUA, que oferece serviços voltados para pessoas com autismo e outros transtornos do espectro do autismo e suas famílias.

¹⁴ **Mary Temple Grandin** é uma mulher com autismo (de alto funcionamento), que revolucionou as práticas para o tratamento racional de animais vivos em fazendas e abatedouros. Bacharel em Psicologia pelo Franklin Pierce College e com mestrado em Zoologia na Universidade Estadual do Arizona, é Ph.D. em Zoologia, desde 1989, pela Universidade de Illinois. Hoje ministra cursos na Universidade Estadual do Colorado a respeito de comportamento de rebanhos e projetos de instalação, além de prestar consultoria para a indústria pecuária em manejo, instalações e cuidado de animais. Atualmente ela é a mais bem sucedida e célebre profissional norte-americana com autismo, altamente respeitada no segmento de manejo pecuário. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Temple_Grandin

desapontamento, e, talvez a sensação mais forte – o medo do futuro desconhecido e não programado”. De acordo com Glat (2004), a situação se complica por que esses sentimentos ambivalentes que os pais sentem em relação ao filho com deficiência são difíceis de serem absorvidos, uma vez que são contrários a nossa formação moral ideológica, onde prevalecem as noções do certo e do errado. Essa situação parece ter sido vivenciada pela família de Rafa, principalmente com a mudança na rotina familiar.

Ainda nessa narrativa, observa-se a busca por inúmeros tratamentos de intervenção de natureza comportamental. Sobre esse aspecto, Vasquez (2008b) afirma que:

No contexto da intervenção, a reeducação, de abordagem comportamental, é amplamente recomendada. Tal metodologia, sustenta-se na concepção mecanicista do desenvolvimento, com vistas a adaptação e à funcionalidade. Seguindo modelos ideais e homogêneos de normalidade, educadores e instituições se organizam a partir de uma racionalidade técnica. (VASQUEZ, 2008b, p. 44).

Nessa direção, Vasquez (2008b, p.44) faz a crítica a essas abordagens dizendo que “[...] o silêncio ruidoso dessas intervenções revela a desvalorização das diferenças, em que crianças e professores encontram-se destituídos de inventividade”.

A entrada de Rafa na escola de educação infantil ocorreu em 2002, quando seu pai foi fazer o curso de doutorado na cidade de Piracicaba e a família se mudou para lá. Era uma creche vinculada à unidade da Universidade de São Paulo, o que eles chamam CECIN- Centro de Convivência Infantil. Rafa estava com quatro anos de idade e seu pai relata que a família apresentou para a escola que ele tinha algumas necessidades diferentes dos demais, contudo enfatiza a percepção de que o grupo que geria essa unidade ficou preocupado de não ter experiência no atendimento a alunos como Rafa, achando que teriam problemas se o aceitassem. Para conseguir a vaga, o pai relata:

Pai: Eu havia conhecido aqui em Vitória, numa defesa de dissertação de mestrado, uma pesquisadora da UNIMEP¹⁵ lá de Piracicaba, a Maria Cecília Carareto Ferreira, aí eu conversei com ela aqui em Vitória e falei que ia para Piracicaba, então a gente manteve contato, e lá em Piracicaba ela foi nesse CECIN e conversou com as professoras e a diretora, olhou o Rafa, avaliou e tal, por que eles podiam dizer que ele traria problema, que seria difícil, e nesse momento eu lembro muito bem que o que ela observou do Rafa não traria nenhum problema para a unidade e para a escola.

Conforme Oliveira (2007) A criança com deficiência possui as mesmas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento que qualquer outra criança, porém sua inserção em uma instituição de educação infantil deve ser acompanhada de uma atenção especial, no sentido de garantir-lhe as devidas condições que a favoreçam nesse processo. A intervenção educacional deve ser pautada na identificação das necessidades da criança, considerando os diferentes contextos e ritmos de aprendizagem e as diferentes situações em que ela se encontra. Nesse sentido, as rotinas e os hábitos das escolas de educação infantil devem ser organizados na tentativa de se buscar dar respostas a essas necessidades, assegurando um ambiente acolhedor e seguro para a criança. A narrativa do pai de Rafa sobre a entrada do filho na creche aponta para um dilema sofrido pelas famílias de crianças com autismo no momento de matricular seus filhos na escola: a recusa por parte da instituição em aceitar a criança. Muitos argumentos como os utilizados com pai de Rafa são feitos na tentativa de se negar a matrícula. Mesmo diante dos avanços da legislação vigente que preconiza o acesso e a permanência dessa criança na escola regular.

Pergunto a Rafa como eram as brincadeiras com os colegas de turma nessa fase e ele responde:

Rafa: Sinceramente, eu brincava com alguns, mas na maior parte do tempo eu brigava. Eu era muito impaciente sabe, eu tinha crises. Se alguém me irritasse ou fizesse alguma coisa que

¹⁵ Universidade Metodista de Piracicaba.

eu não gostasse eu já ficava irritado na hora. Qualquer coisa que eu não gosto eu fico irritado na hora.

Interessante notar nesse relato de Rafa que o passado está perpassado pelas experiências do presente, ou seja, sua memória sobre o passado é mediada também pelos acontecimentos do presente, na medida em que ele encerra sua narrativa falando de seu comportamento no tempo atual. Rafa era ou ainda é impaciente? Benjamin nos fala sobre a noção de um tempo saturado de “agoras”, ou seja, repleto de atualidades e com pontos descontínuos e nos adverte para a necessidade de olhar a história das narrativas dos sujeitos de nossa pesquisa considerando as experiências vividas no passado, permeadas pela memória de um tempo presente. Deste modo, a narrativa de Rafa evidencia que o passado também está entrelaçado com o tempo presente.

Sobre o comportamento de Rafa, quando ele era criança, seu pai relata:

Pai: Qualquer ação era imprevisível. Alguma ação de alguém que o desagradasse, de algum colega, alguma coisa, ele entrava em crise e aí não media consequências para chutar as coisas, bater nas pessoas, ele ficava descontrolado, tinha que imobilizá-lo e dar um tempo até que ele dava uma acalmada. Normalmente vinha acompanhado de uma crise de choro e aí ele acalmava. [...] Em casa em vários momentos também, em confusão com os irmãos, alguma coisa que o desagradasse ele entrava em crise. Ainda bem que a última crise mesmo ocorreu, se eu me engano, foi em 2003, foi no dia dos pais. A gente estava no Álvares Cabral, ele estava de bicicleta, esconderam a bicicleta dele dentro do banheiro feminino, ele ficou bravo, foi complicado. Isso ele devia estar com uns dez ou onze anos mais ou menos. Deve ter uns seis anos eu ainda estava casado com a mãe dele e nós estávamos todos de bicicleta lá no clube e eu ia sair com ele, mas saí na frente com irmão e deixei ele para trás pra ir ao banheiro e aí alguém escondeu a bicicleta dele. E aí ele teve que ser levado e carro para casa.

As narrativas demonstram a forma como Rafa se relacionava com mundo, principalmente, em situações cotidianas de conflito e situações inesperadas. Vasquez (2008a) nos chama atenção quando enfatiza que na construção de

processos inclusivos encontram-se, com frequência, obstáculos relativos aos supostos limites e possibilidades de escolarização de crianças com autismo e psicose infantil:

Em consequência de sua estruturação psíquica singular, estes sujeitos apresentam, por exemplo, comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas ou aparentemente sem nexos, escritas e leituras presas na literalidade do texto ou com sentido errante. Tais diferenças são, constantemente, percebidas como impedimentos para a escolarização e justificam sua ausência ou o encaminhamento para espaços reeducativos, com vistas à adaptação comportamental. É como se a escola duvidasse de sua função frente a crianças tão diferentes, que questionam seus regramentos e ideais. (VASQUEZ, 2008a, p. 429)

Pergunto a Rafa se essa forma de lidar com os conflitos persiste até hoje e ele me diz:

Rafa: Não. Eu ainda tinha esse comportamento na escola até a sétima série, mas depois da sétima série pra frente diminuiu.

Pesquisadora: Você disse que tinha dificuldade em se enturmar por causa das crises. Conta-me um pouco sobre isso? Quem te ajudava?

Rafa: Todo mundo me achava louco. Os professores me ajudavam, bom primeiramente eles tentavam me acalmar, se não funcionasse eles me seguravam e me agarravam para me cansar até eu me acalmar. Tinha vezes que até funcionava, mas em algumas, eu ficava fazendo isso quatro horas seguidas. [...] Quando eu tinha essas crises eu era mandado para casa. Chamavam meu pai e minha mãe. No jardim de infância era coisa besta, mas na escola tinha uns moleques que ficavam me fazendo bullying.

Pesquisadora: Como eles faziam bullying? Eles chamavam você de que?

Rafa: Eles me colocavam apelido, me chamavam de idiota, feio, gordo.

Rafa viveu situações de bullying na escola, tal qual Verônica em sua história. As condutas típicas do espectro autista eram evidenciadas por ele no contexto escolar, e a ausência de conhecimento fazia com que as pessoas o considerassem como louco. Mais uma vez aqui, observamos que a conduta social que foge a norma

convencionada é considerada desviante e o bullying se tornou uma consequência disto, na vida de escolar de Rafa. Mediante essa situação, podemos inferir que ele tenha se sentido inferiorizado mediante o social, o que denota mais uma vez o surgimento do sentimento de menosvalia de Vigotski (1983).

De outro modo, a questão da afetividade é destacada pelo pai de Rafa:

Pai: A afetividade é uma questão que o diferencia desse autismo que não cria vínculos, por que ele realmente, ele é afetivo. E acho que assim, reconhecer e entender as questões, acho que hoje ele entende muito bem. Então se for explicado e esclarecido. E o Rafa nessa coisa do afeto, ele sempre se aproximou muito das professoras, então na hora de contar história, se deixasse ele estava lá no colo da professora, e passou por uma fase muito tranquila que foi evoluindo, nessa fase de quatro para cinco e seis anos, não tinha essa coisa de apoio especializado na escola.

Rafa foi diagnosticado com três anos de idade e partir desse momento passou por diversos tratamentos com psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e uma série de atividades de reabilitação mental para estimular seu desenvolvimento.

Conforme o pai de Rafa:

Pai: Era uma série de atividades que faziam um movimento com o Rafa de estímulo o tempo todo. Chegava com uma coisa aquecida e outra gelada (movimenta o braço esquerdo como se exemplificasse os testes feitos), uma coisa que era áspera e outra que era macia.

O pai de Rafa cita o Instituto Nossa Senhora da Glória, no Rio de Janeiro, apontando que lá eles faziam uma avaliação densa e definiam a idade cronológica e a idade mental da criança. Ressalta que no caso de Rafa, tinha uma defasagem bem grande da idade cronológica dele para a mental. Outro atendimento realizado por Rafa, também no Rio de Janeiro, foi o tratamento experimental com vacinas de dosagem de insulina:

Pai: Eu aplicava uma vacina nele, que tinha uma seringa de insulina, isso lá no Rio também, por que um pediatra relatou que várias pessoas que fizeram um tratamento imunológico contra algumas coisas, como alergias, tinha sido relatado uma melhora no quadro psicológico e mental. Eu fui ao Rio e consegui, e aí foi prescrita uma série dessas vacinas. Eu sei que pelo menos umas duas vezes eu adquiri um conjunto dessas vacininas, e eu que aplicava nele, a gente não conseguia aplicar isso na rede pública por que não tinha algo prescrito ou comprado com a receita médica. E como era subcutânea eu levantava a pele dele quando ele estava dormindo e aplicava e quando ele acordava eu falava “Era um mosquito que estava aí!”. Já está tudo bem, papai já matou o mosquito.

Observa-se nesses relatos, a busca solitária da família de Rafa por tratamentos que ajudassem o filho. Sobre as dificuldades que as famílias do autista enfrentam para conseguir atendimento Vasquez (2007, p.44), enfatiza que as redes públicas de saúde ainda não oferecem profissionais voltados para um atendimento específico, acarretando longas filas de espera para atendimento nos poucos espaços especializados disponíveis. “Fica difícil inserir esta criança na sociedade. Com dificuldades tão extremas e sem ajuda do governo e da sociedade, os pais de crianças autistas se organizam e buscam ajuda nas associações e centros de apoio às famílias dos autistas.”

Rafa também realizou atendimento num local chamado Espaço Aberto, na cidade de Vitória que trabalhava o método do Instituto VÉRAS¹⁶ de estimulação motora. De acordo com o pai de Rafa, nesse espaço havia uma profissional que trabalhava a estimulação motora, mas ela era muito ríspida e Rafa antipatizou com ela e não quis continuar com o atendimento. Sobre os atendimentos realizados Rafa narra:

¹⁶ O Instituto VÉRAS é uma Entidade Civil Filantrópica Educacional, sem fins lucrativos, de Utilidade Pública Federal, Municipal e Estadual, que atende crianças com comprometimento intelectual, de aprendizagem, sensorial, motor, e com problemas que retardam e desorganizam o desenvolvimento das funções cerebrais. O Instituto trabalha com os pais no campo do desenvolvimento da criança, ensinando-os o que fazer para desenvolver o cérebro de seu filho e como é possível aumentar e/ou melhorar essa velocidade, através de estímulos. Fonte: <http://www.veras.org.br/quem-somos.asp?Area=quem-somos>.

Rafa: Sinceramente, eu não gostava de psicólogo. Acho que até agora eu não gosto. Por que nunca foi a minha vontade, foi à vontade dos meus pais, principalmente da minha mãe. [...] Ela procurou o psicólogo para diagnosticar que eu era autista coisa e tal, não aqueles autistas deficiente da cabeça, mas aqueles que estouram a qualquer momento, por qualquer coisa. Aí minha mãe sempre me levava em psicólogos e eu não gostava. Tive umas crises logo na consulta, uma crise muito besta também. [...] Elas ficavam me analisando. Elas faziam entrevistas comigo e depois deixavam eu fazer o que eu quisesse: brincar, jogar, coisa e tal. Aí tinha jogo no computador, eu estava lá jogando e fui perguntar o nome do jogo, ela falou o nome do jogo. Só que aí tinham outros jogos lançados com o nome desse jogo, e não tinha nada a ver com a história dos outros jogos entendeu. E aí eu ficava teimando: Ah esse tá relacionado com outros jogos, não, não está! Aí eu comecei a brigar com ela. (colocando a mão direita sobre o rosto como se estivesse arrependido da ação que teve com a psicóloga).

Rafa cursou o ensino fundamental em uma escola pública do município de Vitória. Ele entrou com seis anos na primeira série e cursou os nove anos nessa mesma escola. O pai de Rafa relata que a partir da segunda série, Rafa começou a ter dificuldades:

Pai: Na segunda série a professora teve problema de atendimento com ele. O Rafa dava umas crises e ela teve uma pancada, eu não sei se foi uma cabeçada dele no maxilar dela, ela teve que se submeter a um monte de cirurgias.

Pergunto sobre como Rafa fazia para estudar e se ele tinha dificuldade em alguma matéria e também sobre a existência de professores da educação especial, no ensino fundamental. Ele relata:

Rafa: A matéria que eu achava difícil era matemática. Quando você é criança, você está vendo novas coisas, e matemática é

uma delas, que você vai ter dificuldade. Então eu sempre tentava recorrer a minha mãe e meu pai, só que minha mãe não sabia muito por que ela é do interior e meu pai, ele tentava me explicar mas eu também não entendia a explicação dele, por que ele era muito mais enjoado, mais do que os outros para explicar matemática.

Pesquisadora: Por que?

Rafa: Por que ele também é professor e não dá pra entender de primeira. Bom, aí tem meus irmãos. Eu não gostava de pedir ajuda pro meu irmão por que eles sempre implicavam, e também eu não gostava deles não. Eles sempre brigavam por coisa besta. [...] Eu sempre tive uma mulher me acompanhando na sala pra me ajudar nas matérias. A mulher ficava sentada do meu lado e ficava falando: Isso é igual a isso etc.

Essa mulher a quem Rafa se refere era a estagiária contratada pela prefeitura que o acompanhava em sala de aula. Sobre esse aspecto, o pai de Rafa relata:

Pai: Quando nós viemos então de Piracicaba para Vitória, ele entrou aqui na escola, e aí tinha toda aquela demanda da educação especial que normalmente eles não seguem a lei, tem que ter um professor e não o estagiário que as vezes não entende nada das áreas afins, do conteúdo que está sendo passado. Ele teve esse apoio em muitos momentos, às vezes não tinha, a prefeitura não contratava, falava que é tudo temporário, essa coisa toda. Ele tinha atendimento fora com a educadora especial em alguns momentos, mas a estagiária, que é a acompanhante de sala que ficava ali para ajudar. Mas ele foi evoluindo e chegou num ponto quando ele estava nas séries finais que ele não queria mais saber de gente do lado dele. Ele não queria mais isso, ser tratado diferente e ter alguém ali. Inclusive nas avaliações e na condução do conteúdo ele, no final, não queria que professor fizesse nada diferente, prova diferente, ele queria fazer igual aos outros. Ele dava conta com alguma dificuldade, mas ele buscava alcançar.

A narrativa nos fala sobre as práticas da educação especial no atendimento ao aluno autista, naquela época e contexto específico. A figura do estagiário ainda parece ser uma dos apoios centrais aos alunos e professores dentro da sala de aula. Cabe

problematizar essa situação e as políticas de inclusão, uma vez que o estagiário não é um profissional, ele está em formação, e assume na escola o papel de atender esses alunos, principalmente na ausência do professor especialista.

Sobre a relação que mantinha com os colegas de turma no ensino fundamental, Rafa aponta que não possuía muitos amigos e esse aspecto se revela no diálogo a seguir, que ele mantém comigo:

Pesquisadora: E você tinha muitos colegas?

Rafa: Na escola eu tinha uns quatro.

Pesquisadora: E o que era difícil para você?

Rafa: Sinceramente, era conseguir fazer uma amizade com o grupo por que eu não conseguia ter aquela relação que os outros grupos têm, sabe os grupos dos rebeldes, o grupo dos nerds. Eu sempre ficava de fora. Sozinho.

Pesquisadora: mas tinha algum amigo próximo seu?

Rafa: Difícil, eu não considerava ninguém como meu amigo. Eu nunca tive relação próxima com eles.

Pesquisadora: E aqui no IFES tem?

Rafa: Agora eu tenho.

Pesquisadora: Tem quantos?

Rafa: Tenho um da turma (levantando o dedo indicador para exemplificar).

Pesquisadora: e por que você considera ele como seu amigo?

Rafa: Por que a gente tem muita coisa a ver junto, alguns trabalhos eu faço com ele outros não, mas a gente conversa e coisa tal, ele é maior gente boa. É o Cauã. A gente conversa o que a gente gosta.

O relato de Rafa nos fala do isolamento dele em sala de aula e também do encontro com “outro” que o reconhece em sua singularidade e o aceita como ele é. Esse aspecto nos fala das possibilidades de interação e do rompimento com um

diagnóstico caricaturesco que considera o autista como se ele estivesse em um mundo isolado, por ter a comunicação e o estabelecimento de relações prejudicado, em virtude do transtorno.

Sobre a relação com os professores no ensino fundamental, destaca:

Rafa: Tinha um professor na escola que acreditava que eu era capaz de fazer as coisas. Era o professor de matemática, quando eu passei para o quinto ano. Ele me ajudou bastante.

Pesquisadora: Como ele te ajudava? O que ele fazia pra te ajudar?

Rafa: Bom, quando tinha atividade em grupo ele não deixava que os outros me escolhessem, ele sempre me pegava e eu fazia dupla com ele. Aí eu fazia meus exercícios e quando eu tinha dúvida eu perguntava e ele sempre falava. Mesmo assim eu tinha muita dificuldade.

Aqui a narrativa de Rafa dos fala das mediações pedagógicas que contribuíram para sua aprendizagem na escola. Sua narrativa evidencia a prática de seu professor na tentativa de não deixá-lo isolado em sala de aula nos momentos de atividades em grupo. Pergunto a Rafa sobre o que ele pensa que poderia ter na escola para ajudá-lo e ele enfatiza “Eu acho que o professor podia escrever a matéria dele, que ele vai explicar, numa folha, imprimir e passar”. E continua a falar sobre a relação com os professores do ensino fundamental:

Rafa: [...] a professora de português que eu esqueci o nome dela, tinha uns dias em que ela estava com ódio de mim, me detestava, não gostava, mas teve outros em que ela estava animada, cumprimentando todo mundo, amorosa, professora doida!

Pesquisadora: Mas por que você acha que ela tinha ódio de você?

Rafa: Eu não entendia a matéria dela direito, toda vez eu esquecia a matéria dela, por isso ela ficava falando: Você quer

que eu desenhe para você? A professora de geografia, ela era uma senhora de idade né. Ela não tinha muita paciência com os alunos e os alunos não tinham paciência com ela. Ninguém gostava dela. Assim, inicialmente, ela ficava falando mal dos alunos. Ficava falando que é burro e que não estava sabendo nada. Só que não era de um jeito assim direto. Era indireto, uma brincadeira só. Até entendia a brincadeira tá, só que aí os alunos levaram isso a sério e reclamaram até com a diretora. Só que diretora conversou com a professora e ficou por isso mesmo. Pronto acabou. Ela não fez mais brincadeira com a gente não.

O despreparo dos professores para lidar com as questões referentes ao atendimento de alunos com TGD e outros, fica claro nesse relato de Rafa e nos chama atenção para a necessidade de investimento na formação continuada de professores, como um fator balizador no sentido de promover a reflexão sobre a própria prática e a inclusão de alunos como Rafa, etc.

Uma das características do transtorno de Rafa está relacionada ao pensamento literal como modo de entendimento e expressão. Esse aspecto parecia se evidenciar com maior força quando ele era criança, com dez para onze anos de idade. O pai de Rafa narra dois episódios ocorridos na escola que podem estar relacionados com esse aspecto:

Pai: Quando o Rafa chegou na quarta-série a professora também era muito rígida, cobrava muito, cheia de regra e o Rafa falou um monte de coisas para ela: que ela era gorda, que era muito chata, que ainda bem que o Ricardo (seu irmão mais novo) falou pra ele que ela era assim mesmo, o irmão que já tinha sido aluno dela (risos). Depois dessa encrenca com o Rafa, dessa situação, ela não voltou mais para a sala, se afastou e eu acho que nunca mais voltou para a escola. Mas ele é assim como eu te falei, tem essa condição de falar as coisas. Aí teve uma professora substituta, não sei se foi na turma dessa mesma professora, depois que ela se afastou, que gostava muito dele. Mas ela era meio gordinha e um dia ele chegou pra ela e disse: Poxa (fulana) você está gorda hein,

você devia fazer caminhada, devia se cuidar, a sua bunda parece de hipopótamo! (risos) Então sempre foi assim, eu acredito que hoje, sem dúvida ele tem uma visão mais crítica das coisas, não sai mais falando tudo que não deve.

O processo de entrada de Rafa no IFES campus Alegre, ocorreu de maneira incomum. Ele fez um curso preparatório, concomitante com o nono ano do ensino fundamental e participou do processo seletivo do IFES. Ele fez a prova convencional. Contudo obteve um resultado abaixo do esperado para ser selecionado dentro do número de vagas existentes para o curso. Desta forma, Rafa ficou em uma lista de suplentes. O que ocorreu, segundo Rafa, foi que os alunos da lista de suplentes foram chamados e ele não, mesmo tendo pontuação semelhante.

Rafa: Eu tirei dezessete. Tinha que ter tirado vinte, trinta. Eu fiquei de suplente. Aí depois saiu a lista dos suplentes e eu não estava na lista. Aí meu pai falou que ia entrar na justiça e reclamar sobre isso, por que isso foi um crime, que autista não tinha o direito de entrar e coisa e tal. Bom meu pai entrou na justiça.

O pai de Rafa relata que teve uma recomendação do Ministério Público para que o IFES matriculasse seu filho, contudo, o IFES parece ter negado a matrícula e então ele decidiu entrar com um mandato de segurança e teve uma liminar favorável a matrícula. O IFES recorreu dessa liminar e o processo ainda está em andamento no Rio de Janeiro. O pai de Rafa reconhece que no aspecto legal não há nenhuma legislação que obrigue a instituição a matricular seu filho, apenas uma recomendação para que o IFES se adegue. Mesmo sem um resultado ainda definido sobre a questão, o IFES decidiu aceitar a matrícula de Rafa. Pergunto a ele sobre o que ele achava disso tudo e Rafa me responde:

Rafa: Inicialmente pra mim tanto faz. Eu nem estava querendo muito mesmo. O negócio durou quatro meses. Foi muito longo, eu não estava fazendo nada nesse período, só que no terceiro mês meu pai falou: Filho, você vai ter que fazer alguma coisa. Você está parado e não está fazendo nada. Aí ele falou pra

mim: Olha você quer que eu matricule você numa escola de ensino médio ou no cursinho de novo pra você se esforçar mais ainda e entrar no IFES? Aí eu peguei essa chance né, de fazer o curso pré-técnico de novo, estava revendo os professores que eu tinha tido. Só que no quarto mês meu pai deu a notícia que eu consegui entrar no IFES, coisa e tal, e ficou alegre comemorando. Agora o problema era arranjar um lugar pra eu ficar lá em Alegre.

A narrativa evidencia a complexidade da entrada de Rafa no IFES e aponta para a necessidade de se repensar as formas de acesso de alunos com TGD e deficiência na instituição.

Sobre a escolha em estudar no IFES e a opção pelo curso técnico em agropecuária, Rafa narra:

Rafa: Eu não entendia direito esse negócio de técnico, ensino médio e superior. Aí eu sempre falava que eu queria ser biólogo. Eu sempre falava isso: Biólogo, biólogo e biólogo. Só que meu pai veio com essa na minha cabeça: “Se você quer ser biólogo você não pode ser biólogo agora, então você tem que pelo menos entrar em uma área próxima a biologia, então você vai entrar na agropecuária que fica lá em Alegre”. É bom que é Alegre né, cidade que eu já morei quando era pequeno. Bom, aí eu aceitei.

Em relação aos primeiros dias de aula no IFES, Rafa relata que se sentiu apreensivo sobre o modo como seria tratado, principalmente, por que o seu caso teve uma repercussão na imprensa local, que produziu uma matéria sobre seu primeiro dia de aula no IFES:

Rafa: Quando eu entrei aqui apareceu na TV o pessoal falou comigo: onde é que você mora? O que você está fazendo aqui? Queriam saber se eu era autista ou não.

Pesquisadora: Quem perguntava, seus colegas?

Rafa: Os colegas, aí depois de um tempo pararam de falar comigo, estão me ignorando. Eu tinha medo que fossem fazer bullying comigo.

Pesquisadora: E fizeram?

Rafa: não.

A exposição realizada no primeiro dia de aula de Rafa em sua entrada no IFES, para contribuir mais para que ele se sentisse intimidado, do que a vontade para estudar. A apreensão sobre como seria o primeiro dia aula é atrelada as vivências do passado de Rafa, que surgem no presente ligadas ao medo de sofrer bullying na escola. A respeito das expectativas de Rafa antes de entrar no IFES e como ele imaginava que seria nessa nova escola, ele diz que se ele se sair bem e obtiver um bom desempenho, que ao terminar o curso técnico, poderia encontrar um trabalho. Essa também me parece ser a expectativa de seu pai, como se pode observar na narrativa que segue:

Pai: O que eu estava te falando é justamente sobre essa questão: sair do fundamental para o ensino médio, para quem tem alguma necessidade, normalmente não tem muita opção, e eu imagino o seguinte, a minha expectativa com relação ao Rafa, é que ele tivesse uma ocupação e se sentisse feliz, útil e satisfeito e levando a vida dele normal. Por que se a gente for ver bem, hoje, a maioria das pessoas ditas normais, às vezes estuda, estuda e estuda, aprende a fazer uma coisinha e faz àquela coisinha à vida inteira e às vezes é um trabalho que a gente pensa: Por que essa pessoa faz isso e não faz outra coisa mais interessante. Mas enfim, ele saindo do fundamental, não só ele, mas todas as pessoas com alguma necessidade, às vezes não tem opção, vai fazer o ensino médio sem perspectiva do que vai fazer depois. Eu vejo assim que a gente deveria ter um esforço muito grande para tentar capacitar e dar uma ocupação a essas pessoas o mais cedo possível, não passar por um ensino médio sem perspectiva de formação nenhuma e tentar uma profissionalização só no ensino superior, por isso que a gente focou a entrada dele no IFES e ele como já é bastante esperto também né, de cara ele já identificou que se ele fizesse esse curso e tivesse uma formação e uma profissão, “Opa então eu posso parar de estudar!” (risos). A diretora, lá em Alegre, conversando com ele disse: “Rafa se você gosta de ciências e por isso foi fazer o

curso de técnico em agropecuária, aqui tem biologia e você pode pensar em fazer o curso superior em biologia". Aí ele já assumiu a ideia de pode continuar estudando e fazer biologia. Por que antes ele falava que não sabia se queria ser biólogo, veterinária me perguntava qual que ganha mais, essas coisas. Mas a perspectiva minha é que com uma habilitação, capacitado para ter uma ocupação mais cedo, se isso fosse o suficiente e se ele estiver realizado e feliz e tocasse a vida dele. [...] Então se ele ficou feliz enquanto técnico e se ele puder se dedicar a criação de pequenos animais ou vamos produzir ovos de codorna, por exemplo, a gente montar uma granja, produzir um peixe, a piscicultura, nem que seja peixe de aquário, que você tem uma estrutura pequena, compacta, mas é um negócio interessante, eu gosto dessas coisas diferente, e se você produz, tem mercado, está ocupado e satisfeito com aquilo é o que eu acho que seria interessante na minha expectativa em relação a ele. [...] Eu falo para ele também, que se ele estudasse o tanto que joga, isso ele não gosta que fale, ele podia ser um gênio por que se ele estudasse ele iria se desenvolver muito mesmo, por que ele tem uma capacidade, já está comprovado que tem. Isso assim com o grupo lá do IFES já foi falado, realmente o próprio boletim dele, eu estive olhando lá e eles falaram, tem outros muito pior.

Os desafios para bem equacionar a relação dos jovens com as escolas de ensino médio são múltiplos. É necessário manter-se aberta a possibilidade democratizante de continuidade dos estudos em nível superior, além de se permitir que a passagem pelo ensino médio seja um momento suficiente para que jovens se qualifiquem como trabalhadores e tenham assegurados os seus direitos à formação técnica e profissional, ao primeiro emprego e encontrem também as condições adequadas para que se capacitem como cidadãos cultural e eticamente plenos. Não tenho dúvidas sobre o lugar de destaque e suporte na transição para a vida adulta que o ensino médio pode ter para os jovens e as jovens no Brasil, mas ainda se faz necessário a efetivação de projetos educativos que possam mediar esse momento de transição, dando suporte principalmente em relação as escolhas profissionais.

Para a efetivação de sua permanência e frequência no curso, Rafa precisava de um lugar para morar nas proximidades do campus. Sua família já havia morado em Alegre, pois seu pai foi professor no campus da universidade que fica na cidade. Rafa fala que foi difícil encontrar um lugar para ficar, mas que conseguiu e

atualmente está morando na casa de uma família em Alegre. Seu pai relata que sempre criou os filhos para que sejam independentes e que com Rafa não seria diferente. Ressalta que Rafa está evoluindo e que de outra forma, não teria a autonomia e o aprendizado que conquistou de se deslocar sozinho de ônibus de Vitória para Alegre e vice-versa. Relata-nos um episódio que ocorreu:

Pai: O Rafa desde novo ele é muito de fazer acordo, uma coisa é isso, outra coisa é aquilo então se ele fez o acordo, ele procura cumprir. Ele tem certa responsabilidade sobre o que ele assume e fica até muito chateado se porventura falhar, não cumprir. Nessas situações ele não quer conversar e tenta esconder que deixou de fazer, que não fez. Um dia lá em Alegre que eu sei que ele tem problema de ficar jogando demais, ficar até tarde no computador, e isso preocupa a família lá onde ele está morando e que às vezes ele pode perder a hora. Então se ele perder a hora é pra eu não saber que aconteceu isso com ele. Isso é até complicado para mim que estou longe por que eu não sei realmente. Outro dia, ele já tem saído de ônibus daqui (Vitória) para Alegre sozinho, já veio também de ônibus. Então ele saiu daqui e eu falei: “Chegando lá você me liga.” E eu não consegui falar com ele a noite e nem no outro dia de manhã cedo. Ligava e nada, eu pensei “Vai que esse menino passou no ônibus direto que vai para Bom Jesus, o que ele arranjou, onde é que ele está?” Aí liguei para o fixo lá da casa, seis e pouca da manhã, o dono da casa que é aposentado me atendeu e eu falei: “Eu estou ligando por que desde ontem eu não consigo saber do Rafa, se ele chegou ou não chegou”. Por que teve um dia que ele inventou uma história lá, saiu daqui de Vitória e ligou para a senhora da casa dizendo que estava num churrasco na casa de alguém, depois me confessou que eles estavam enchendo muito o saco dele e que ele não queria chegar na casa e ver ninguém acordado, que ele chegou no ônibus nove e pouco da noite, parou na rua e queria chegar em casa depois que todo mundo estivesse dormindo. E aí inventou que ia estar num churrasco e lá pelas dez e tanta da noite o pessoal da casa me liga, e aí nesse dia eu falei com ele e ele falou que estava em casa e que o pessoal estava dormindo. Mas retomando, eu falei: “Eu liguei para o Rafa ele falou que estava todo mundo dormindo. Aí o dono da casa falou: Eu estou dentro da minha casa e o Rafa não está aqui. Poxa, o que aconteceu, mas tudo bem, (risos). Eu liguei para outro casal de amigos lá, aí meu amigo foi a rodoviária, esperou por ele, pegou e levou em casa e tal. Alegre não tem muito problema de violência e eu não vou ficar incomodando o pessoal, mas acontecer um negócio desse e você ficar sem saber se chegou ou não chegou é complicado.

O episódio demonstra a busca de Rafa pela autonomia, considerando a sua escolha em chegar em casa depois que todos estivessem dormindo, para não ser questionado onde estava. A postura de Rafa reflete o que qualquer outro jovem em sua idade faria para garantir sua privacidade e autonomia.

Rafa começou a estudar no IFES no segundo bimestre do ano de 2013 devido à espera do resultado do processo. O curso que ele faz é integral. Suas aulas ocorrem durante o dia todo. Ele almoça no próprio campus e depois das dezesseis horas a aula termina. Para recuperar o conteúdo do primeiro bimestre, ele ficava depois do horário com o professor em sala de aula. No relato a seguir, Rafa narra sobre como acontecem às aulas, as atividades em grupo, seu relacionamento com os colegas de turma e sua permanência no IFES. Também pergunto a Rafa o que ele acha que poderia ter para ajuda-lo, além da professora de educação especial:

Rafa: Aula de reforço eu já faço, é assim, os professores marcam depois do horário e os monitores também marcam. Eu acho que a monitoria me ajuda. Mas também ia ajudar se os professores fizessem o slide da matéria deles, explicando cada parte, depois passava para os alunos, a gente estudava esses slides todos e se puder anotar também com as próprias palavras, e depois fazia a atividade, o trabalho, as provas.

Pesquisadora: você me falou que antes quando você era mais novo, você era mais lento para copiar e ficava por último, e como que está agora?

Rafa: Está mais ou menos, Eu consigo copiar, só que a professora de química é mais rápida para passar a matéria, mas pelo menos ela respeita o meu tempo. Quando eu estou muito para trás ela deixa eu copiar aquela parte antes que ela apague. Mas pelo menos eu não estou perdendo matéria.

Pesquisadora: E os trabalhos de grupo como que funciona?

Rafa: No início eu não tinha aquele grupo definido. Na verdade, recentemente, eu não tenho nenhum pessoal para fazer o trabalho em grupo na turma. Geralmente quando tem quatro pessoas não dá pra fazer com aquele grupo, quando tem cinco

dá pra fazer. Teve uma vez que eu não consegui fazer grupo com ninguém e aí eu tive que ficar com os três piores alunos da minha sala.

Pesquisadora: Por que eles são considerados os piores?

Rafa: Eles não se esforçavam.

Pesquisadora: E quem colocava você junto com eles?

Rafa: Não é que me colocavam junto com eles. Eu não conseguia fazer grupo com ninguém e só sobrava eles.

Pesquisadora: Você gostava de fazer trabalho junto com eles?

Rafa: Não. Eu não gosto de fazer trabalho em grupo não. Eu prefiro sozinho. Hoje mesmo eu estou fazendo o trabalho de artes sozinho.

Pesquisadora: Você que escolheu?

Rafa: Eu que escolhi. A professora deu ok.

Pesquisadora: E você tem alguma outra dificuldade na turma? Você falou que tem um amigo e com os outros, você não conversa?

Rafa: Eu converso mais ou menos, é por que eles não tem muita coisa pra conversar. Na verdade só ficam falando besteira toda hora.

Pesquisadora: Que tipo de besteira eles conversam?

Rafa: Ah negócio de internet e de tv, que ficam assistindo nos programas entende?

Pesquisadora: e você quer conversar sobre o que?

Rafa: Ah! Coisa séria.

A narrativa acima revela como ocorre a participação de Rafa nas atividades em sala de aula. Ele, assim como Verônica, possui dificuldades em participar das atividades que envolvem grupos com seus colegas e quando diz: “Eu não conseguia fazer grupo com ninguém e só sobrava eles”, evidencia que ele, assim como os outros considerados “piores” porque não se esforçavam, faz parte dos excluídos da turma. De outro modo, a narrativa também aponta para a possibilidade de práticas pedagógicas quando Rafa inicia falando sobre o auxílio que tem das monitorias e

das aulas de reforço. Também aponta como o conteúdo poderia ser repassado, de forma prévia para os alunos estudarem.

O IFES campus Alegre contratou uma professora de educação especial para auxiliar no atendimento a Rafa. Ela possui graduação em Pedagogia, e Pós-Graduação em Psicopedagogia e em Alfabetização e Letramento. Relata que está terminando outro curso de Pós-Graduação na área de Educação Inclusiva, dentre outros cursos que fez enfocando o atendimento educacional especializado, o autismo, altas habilidades e superdotação, LIBRAS, e outros. Relata que possui uma experiência vasta na área de alfabetização e que alguns dos alunos que ela encontra no IFES, foram seus ex-alunos na alfabetização e a chamam de tia, quando a veem por lá. Expõe que dentro da psicopedagogia sempre trabalhou com alunos com dificuldade de aprendizagem na escola e que também trabalhou vinte e dois anos em uma escola particular. Atualmente ela atua no IFES no horário matutino e a tarde participa de um projeto do estado de apoio à alfabetização com alunos que possuem dificuldade e estão defasados em série e idade. Rafa entrou no IFES em abril e era atendido pela pedagoga e psicóloga do campus. A professora de educação especial começou a trabalhar com ele em agosto de 2013. Ela trabalhava em outra escola com uma menina de oito anos com autismo e devido à dificuldade de se encontrar um profissional com o perfil para o trabalho com Rafa, ela foi convidada pela gerente de ensino do IFES para acompanhar o aluno. A professora Lúcia, de educação especial, destaca suas primeiras impressões, como realiza o atendimento e como ela percebe o desenvolvimento e a aprendizagem de Rafa:

Professora Educ. Especial: Os relatórios que eu li do Rafa, por que trabalho em cima dos relatórios que o IFES elaborou e que ele trouxe de outras escolas eu observei que o maior problema que o Rafa estava tendo com relação a relacionamento é das pessoas entenderem como ele é. E ele sente necessidade de que as pessoas entendam, aceitem e respeitem-no. Então antes de eu conhecer o Rafa, que eu peguei a documentação dele para ler e fazer a pesquisa dele para elaborar o meu trabalho, eu pensei que o Rafa era um menino que não emitia opinião, que não conversava e que eu teria que ter um trabalho muito grande de chegar ao Rafa antes de eu começar a tratar com ele. Inclusive, até na documentação vindo dos psicólogos e neurologistas eu via o Rafa como um autista clássico e eu ficava imaginando como esse menino estava no IFES, não

tinha condição, pela maneira como eles abordavam na documentação dele. Quando eu encontrei o Rafa eu vi que a coisa não era tão gritante desse jeito e dois laudos que eu li na documentação dele me alertaram que ele não era aquele autista tão grave. Eu vi que o CID 10 falava da questão da cognição e o Rafa tem esse desenvolvimento cognitivo, e na minha avaliação, eu percebi que ele tinha a Síndrome de Asperger. Aí eu comecei a respirar mais aliviada sobre como seria o meu trabalho com ele. Eu já comecei a me pautar de outra forma. Eu conheci o Rafa, sabia que as respostas dele seriam evasivas, pois até então ele não me conhecia e não seria muito agradável comigo. No primeiro encontro que eu tive com o Rafa, eu expliquei qual seria o meu trabalho aqui e como seria o trabalho com ele, eu deixei muito claro, e eu sempre tentei colocar para ele que o nossa conversa seria um bate papo. É lógico que ele fica muito intrigado com o meu caderninho! Eu explico para ele que todos os encontros com ele eu tenho que elaborar um relatório impresso, assinado e colocado em uma pasta. [...] então eu tinha que deixar claro para ele como seria minha função aqui em relação a ele e que eu não iria ficar em sala de aula por que ele já é um adolescente e não ia ficar legal. Mas sempre dentro de um vocabulário que fosse acessível a ele. Aí no primeiro dia ele falou: “É só isso, obrigado, tchau.” E aí perguntei para ele quais os dias que a gente podia se encontrar e ele falou: “A gente vai ter que se encontrar todo dia?” Aí eu falei: “Não, uma vez por semana pra você está bom?” ele concordou e eu peguei o horário dele e verifiquei aquelas aulas que seriam mais flexíveis se ele perdesse um pouquinho do horário da aula para estar comigo. Eu marquei na quarta-feira pela manhã. As primeiras quartas-feiras eu tive que ir chama-lo, depois não, nós ficamos íntimos, o Rafa me conta coisas que ele não contaria para outras pessoas. Então a gente tem um grau de amizade muito grande. Não que eu não deixe de ficar controlando ele, buscando, trazendo ele para o convívio social. E ficar cercado ele para que ele se sobressaia em relação aos outros, por que eu quero que as pessoas confundam o Rafa, pensem que ele não tenha nada. Então eu tento fazer o Rafa ser o mais “normal” possível.

A fala da professora de Rafa demonstra a sua preocupação na busca de oferecer o melhor atendimento para o aluno, e mostra a sua surpresa ao conhecer Rafa e ao constatar que a imagem criada em seu imaginário a partir dos relatórios lidos sobre Rafa, não correspondia a ele. Contudo, parece evidenciar um discurso permeado pelo olhar da normalidade, na medida em que mostra a tendência de perceber a diferença como falha ou déficit a ser corrigido, normalizado. “por que eu quero que

as pessoas confundam o Rafa, pensem que ele não tenha nada. Então eu tento fazer o Rafa ser o mais “normal” possível.”

Sobre esse aspecto, Vasquez (2008) afirma que frente à possibilidade de escolarização de pessoas com autismo é originária de uma complexa rede de elementos. Alguns fatores que influenciam para tal situação: a ausência de informações sobre quem são estas crianças e adolescentes; os poucos e recentes estudos; as dificuldades de interlocução entre as diferentes áreas que se ocupam da temática; a ausência de uma sistematização do conhecimento por parte do campo pedagógico; e, finalmente, a tendência de perceber a diferença como algo que precisa ser normalizado, torna-lo igual.

Rafa relata sobre esses atendimentos com a professora Lúcia de educação especial e fala da presença dela para auxiliar no seu processo de aprendizagem no IFES:

Rafa: toda semana a gente marca um dia, quarta, pra gente fazer uma entrevista. Uma entrevista não, uma conversa só. Ela anda com caderno e caneta e fica anotando algumas partes que eu falo e coisa e tal. Mas a gente conversa na boa, nada demais.

Pesquisadora: E se ela não estivesse aqui, você acha que seria mais difícil para você se relacionar com os seus colegas?

Rafa: Eu não ia falar com ninguém sobre os meus problemas. Só com a Lúcia mesmo.

Pesquisadora: A função dela é importante para você aqui na escola?

Rafa: sim, ela me ajuda também com uns professores [...] ela cobra deles. As atividades são normais. Se tiver alguma dificuldade eu chamo a Lúcia. Assim até agora não deu nenhuma dificuldade, mas se der eu chamo a Lúcia para me ajudar.

No relato observasse que Lúcia possui um papel fundamental e importante no processo de ensino e aprendizagem de Rafa. Ela se tornou a referência de Rafa na escola, tanto para auxiliá-lo em situações escolares, como também na parte pessoal,

visto que está sozinho e longe de sua família. Verifica-se, contudo, que o princípio de uma escola inclusiva em que todos os agentes que constituem o contexto escolar estejam envolvidos no processo, não parece ser a realidade daquele campus. Acreditamos que essa seja uma situação que abrange muitas escolas, na qual o professor de educação especial se torna o único responsável direto pelo aluno.

Pergunto à professora Lúcia o que ela observa de avanços no comportamento de Rafa desde que ele ingressou no IFES e ela me responde:

Professora Educ. Especial: Ele está mais social. Ele está mais falante. Antes o fone de ouvido era um refúgio muito grande para ele e agora ele quase não usa. E eu tenho buscado muito fazer com que o Rafa fique centrado para que ele tente resolver os problemas dele sem ficar nervoso. O Rafa sabe se controlar bastante. Eu tento fazer esse trabalho com ele para que ele não entre em crise e fique nervoso, para que ele aprenda a resolver os problemas dele no diálogo. E quando uma coisa não está muito legal eu sou o apoio dele para ajudá-lo a resolver os problemas, mas eu vou orientar, eu não vou resolver para ele. Eu tento trabalhar a autonomia dele para que ele possa fazer uma avaliação das atitudes dele. Eu o coloco em choque com as atitudes dele para que ele possa tirar proveito e aprender com aquela situação. A cada dia acontece uma coisa diferente e ele tem um aprendizado daquilo. Por exemplo, ele ficou em um determinado grupo de trabalho e ele fala que resolveu fazer sozinho. Aí eu falei assim: Mas pera aí, você é uma “euquipe” ou uma equipe? Ele falou assim: mas eles não querem nada! Aí eu falei: Mas será que você deu oportunidade para eles quererem? Agora pensa bem quando você está dentro de um grupo e não é oportunizado de falar sua opinião. Ele fala: Mas ninguém pergunta. E eu questiono: Mas você não deixa se perguntar também não é? Então eu fico questionando essas pontos com ele para que ele atue como uma pessoa que tem opinião, tem gostos, mas que ele tem que externar isso para que as pessoas saibam. Por que até então ele ficava no mundinho dele e ninguém sabia o que o Rafa pensava.

O trabalho desenvolvido pela professora Lúcia com Rafa parece ainda estar em construção. A narrativa evidencia um direcionamento para que Rafa alcance autonomia, tanto para se expressar como para conhecer a si próprio e avaliar as suas atitudes: “Eu tento trabalhar a autonomia dele para que ele possa fazer uma

avaliação das atitudes dele. Eu o coloco em choque com as atitudes dele para que ele possa tirar proveito e aprender com aquela situação.” Contudo, não se tem muita clareza do que ele faz a partir de suas abordagens. Acredito que esse é um indícios que dificultam a prática pedagógica com alunos autistas seja, conforme aponta Vasques (2008) a ausência de uma sistematização desse conhecimento por parte do campo pedagógico. Geralmente os trabalhos realizados com crianças e jovens autistas são enfatizados por meio de uma abordagem comportamental, focada no desenvolvimento instrumental, e não na singularidade do sujeito.

Pergunto se o Rafa teve alguma crise no IFES e Lúcia me responde que não, reconhecendo que o pai já havia relatado sobre as crises. Sobre o relacionamento de Rafa com os professores, relata que:

Professora Educ. Especial: [...] até então eles pensavam que o Rafa não tivesse problema nenhum, por que numa primeira instância você não vê problemas no Rafa, pois ele conversa e se você perguntar ele responde, ele tem uma linha de raciocínio que ele expõe e o trabalho que eu tento fazer com ele é esse mesmo. Eu cheguei aqui na semana da Reunião pedagógica [...] e eu fui explicar a situação do Rafa, que ele aparenta não ter nada, mas ele tem esse espectro, expliquei o que seria que nessa condição ele é mais isolado, que ele não aceita certas intimidades de toque. Se você bater no ombro dele ele vai achar que você já está se excedendo, qualquer coisa para ele é muita coisa. E falei com os professores que estaria ali para atender ao rafa e que estaria aberta para ajudá-los com eles, e fiz um relatório e entreguei no dia da reunião para eles.

Em relação às questões subjetivas pergunto a Rafa sobre como ele se sente em relação ao seu diagnóstico e se ele sabe o que é o autismo. Nesse momento, percebi que ele ficou quieto, se sentou e olhou para baixo apoiando os cotovelos nas pernas. Parecia estar incomodado e sem se sentir a vontade para tocar nesse assunto. Eu insisti, e ele falou, ressaltando sua dificuldade:

Rafa: Eu me sinto estranho. Muito estranho. Diferente eu não sei, eu me sentia diferente, na verdade, na forma de conviver.

Eu tento ser normal. Claro quando eu estou sozinho eu faço o que eu quiser também. Mas quando eu estou ao redor das pessoas eu não faço nada demais, a não ser que me irrite ou coisa e tal. [...] Eu acho que ainda é o problema de me relacionar com o pessoal por que no começo eu me relacionei só que agora eu não estou falando com muita gente não. Só pouca mesmo. Estranho.

Rafa: Eu insistia, eu falava que eu não era autista.

Pesquisadora: você falava para quem?

Rafa: Para todo mundo. Mas meus pais não falavam nada também. Eles sabiam que eu era autista e tal. Aí eles me levaram em uma consulta com os outros autistas presentes, aqueles que têm deficiência intelectual.

Pesquisadora: onde foi isso?

Rafa: Lá em Vitória, e quando eu vi esses autistas, eu juro, eu falava que não era autista, por que se eu fosse autista eu teria que parecer com eles.

Pesquisadora: E eles eram como?

Rafa: para mim parecia que eles não sabiam o que estavam fazendo, igual bebê.

A narrativa mostra a luta de Rafa contra o diagnóstico e a tentativa de normalização e negação da sua condição de estar no mundo. Também aponta uma visão estereotipada e caricaturesca de Rafa em relação à pessoa com autismo, como se todos fossem iguais, e ele não quer ser mais um deles. Ele evidencia que sentia estranho, mas não compreendia o motivo. Ainda sobre a questão do diagnóstico e relacionamento, o pai relata que Rafa teve avanços e que a questão de relacionamento interpessoal ainda se constitui em um desafio a ser superado:

Pai: Hoje assim, apesar de as pessoas não identificarem muito de cara algum problema, mas existe uma dificuldade de relação, ele quer fazer o que ele quer, em determinados momentos ele não se dispõe a discutir a coisa, não quer ajuda, então quando ele quer, ele quer, quando não quer, não adianta insistir por que não vai estar receptivo a nada. Então é isso o que deixa ele hoje diferente, se ele dialogasse bem, ele podia ser normal igual aos outros, mas como ele tem essas coisas, tem dia que você pode chamar vem cá que eu preciso conversar com você, ele vem, senta e tal, mas tem dia que ele pode não vir, não falar nada.

Rafa demonstra ter uma perspectiva futura do que pretende fazer na vida e revela sua visão sobre o quer para si e a relação com as pessoas, isso se evidencia no dialogo que segue:

Pesquisadora: O que mais te marcou na sua vida?

Rafa: É você deixar de ser besta e se esforçar.

Pesquisadora; o que é deixar de ser besta pra você?

Rafa: É você deixar de ser ignorante e passar a ver que as coisas estão acontecendo agora. O que você vai fazer, o que pretende. O que você vai arranjar na vida.

Pesquisadora: E você tem pensado nisso agora?

Rafa: Tenho, mas eu vou pensar nisso mais na frente. Agora eu tenho que passar o ano, o próximo eu vou ver o que eu faço.

Você gostaria que seus colegas chegassem mais até você?

Rafa: Sim. Eu queria que alguém me valorizasse, não agora, não estou querendo que ninguém me valorize, estou querendo que alguém me reconheça, só isso. Que saiba que eu estou aqui, que não me ignore. Mas na outra escola eu queria que conhecessem meus valores mesmo, ninguém dava bola.

Pesquisadora: e você se sentia como?

Rafa: Sozinho.

Pesquisadora: Hoje também você se sente sozinho?

Rafa: Não. Hoje não.

Demonstra uma visão prospectiva da necessidade se pensar no futuro quando fala: “É você deixar de ser ignorante e passar a ver que as coisas estão acontecendo agora. O que você vai fazer, o que pretende. O que você vai arranjar na vida”. Nesse relato Rafa demonstra ter conhecimento de suas mudanças. Parece que, para ele, deixar de ser besta está relacionado com suas posturas no passado, ao passo que busca hoje, analisar o que acontece no presente. Interessante notar que ele aponta

a necessidade de se relacionar com seus colegas, mas acima de tudo, de não ser invisibilizado, mas de marcar sua presença, de ser reconhecido em sua singularidade. Essa narrativa demonstra um avanço qualitativo no desenvolvimento de Rafa à medida que ele mostra ter conhecimento de sua necessidade de se relacionar, apontando assim ter conhecimento de si, consciência de suas mudanças e do que quer para o futuro. A narrativa de Rafa mostra sua reflexão a partir de sua memória mediada pelos acontecimentos do passado, que passa a ser ressignificada pelas situações vividas no presente.

A potência da narrativa de Rafa se desvela quando observamos o rompimento com um diagnóstico que o limitava e o inseria em um quadro incapacitante para a descoberta de outras possibilidades e caminhos alternativos para um jovem com o espectro autista, que favoreceram a sua aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que ele passou a ter autodomínio de seu comportamento, bem como conhecimento sobre suas fragilidades. Os apoios recebidos por alguns professores e a constante mediação dos pais na busca de melhores possibilidades de desenvolvimento para o filho se constituíram em uma das molas propulsoras para alavancar a aprendizagem e subsequente desenvolvimento de Rafa. Os dilemas do ensino médio e a escolha da profissão aparecem na narrativa, como elementos que o orientam para uma visão prospectiva de sua vida. Ele demonstra ter conhecimento das opções profissionais que possui, bem como do campo de atuação. De outra maneira, Rafa parece demonstrar ter dificuldades em assumir o diagnóstico e se reconhecer como autista: “Eu insistia, eu falava que eu não era autista” Ele evidencia em sua fala, um imaginário social de que ser autista é agir como um bebê. Esse aspecto nos fala das implicações do diagnóstico para a vida e constituição da personalidade desses sujeitos. Na tentativa de se reconhecer como um jovem, que faz parte de uma determinada classe social, em uma fase da vida com transformações e mudanças, tanto em sua estrutura familiar, como em seu processo de escolarização, Rafa parece negar a sua condição de ser e estar no mundo com autismo. De todos os modos, ele parece querer ser identificado como o mais “normal” possível, e essa expectativa não parece ser apenas sua, mas também de seu pai e da professora de educação especial. Cabe aqui a pergunta: mas o que é ser normal? Qual é o nível de diferença que estabelece a fronteira entre a

normalidade e o anormal? Sobre essas questões, Goffman (1993) nos ajuda a compreender que a sociedade estabelece um modelo de categorias e tenta catalogar as pessoas conforme os atributos considerados comuns e naturais pelos membros dessa categoria. Estabelece também as categorias a que as pessoas devem pertencer, bem como os seus atributos, o que significa que a sociedade determina um padrão externo ao indivíduo que permite prever a categoria e os atributos, a identidade social e as relações com o meio. Alguém que demonstra pertencer a uma categoria com atributos incomuns ou diferentes é pouco aceito pelo grupo social, que não consegue lidar com o diferente e, em situações extremas, o converte em uma pessoa má e perigosa, que deixa de ser vista como pessoa na sua totalidade, na sua capacidade de ação e transforma-se em um ser desprovido de potencialidades. Esse sujeito é estigmatizado socialmente e anulado em seu contexto humano. Isso é o que verifica quando pensamos não apenas em Rafa, mas em Verônica e em tantos outros que estão na escola, e também fora dela, considerados como “loucos,” nos quais a marca da diferença é impressa pelo desvio no comportamento socialmente estabelecido como aceito.

Vasquez (2008a) nos chama atenção ao afirmar que o campo do autismo e das psicoses infantis está na encruzilhada de várias disciplinas. A diversidade de abordagens reflete a complexidade da temática, que não pode ser “capturada” por uma única perspectiva. A inexistência de um paradigma único impede consensos em relação a quem são esses sujeitos, quais as suas possibilidades subjetivas, sociais, clínicas, educacionais e quais as estratégias ou recursos que podem favorecer (ou não) o seu desenvolvimento global. Desta forma, concordamos com a autora quando ela nos diz que:

Diagnosticar, mais do que decodificar, desvelar, classificar ou mensurar, implica a construção e a invenção de uma possibilidade. Requer certa ousadia. Uma aposta para o que está além do visível. Disponibilidade para se deixar guiar por um processo apenas vislumbrado, situado num horizonte sempre fugidio. Nesse sentido, a aprendizagem, o conhecimento e a escolarização são sempre produções e não capturas de um sentido pré-escrito, de um destino pré-dado. Histórias lidas, escritas e reinventadas no encontro entre sujeitos e instituições. (VASQUEZ, 2008, p.175).

No próximo capítulo, daremos continuidade as análises e interpretações da história de Rafa.

5.3 A HISTÓRIA DE VICENTE

Vicente tem 28 anos de idade e está matriculado no sétimo período do curso de Licenciatura em Matemática no IFES campus Vitória. Ele nasceu na cidade de Alegre e foi o primeiro filho de seus pais. Vicente relata que nasceu ouvinte e que com três meses de idade ficou muito doente e quase veio a óbito. Ele teve meningite e uma das sequelas da doença foi à surdez. Hoje ele mora na cidade de Vila Velha, é casado e sua esposa que também é surda, é formada em Pedagogia e atua como professora. O pai de Vicente trabalha em um comércio e tem 47 anos e a mãe é do lar e tem 42 anos. Ele tem um irmão mais novo, de 18 anos que está fazendo o terceiro ano do ensino médio.

O primeiro contato com Vicente ocorreu por meio do pedagogo do IFES campus Vitória que acompanha o seu curso. Os contatos posteriores foram feitos por meio de e-mails e mensagens no celular para ele e o intérprete que o acompanhava. Os momentos de escuta foram realizados no próprio campus onde ele estuda, geralmente antes de iniciar a aula ou no intervalo de uma aula para outra. Em nosso primeiro contato, Vicente me pareceu um pouco desconfiado sobre como seria de fato a sua participação na pesquisa. Ele ficou com o termo de consentimento livre e esclarecido e me devolveu em nosso segundo encontro, após assina-lo. Percebi que no decorrer de suas narrativas Vicente parecia estar mais tranquilo e com desejo de contar e compartilhar a sua história. Em alguns momentos em que eu tentava fazer alguma pergunta ou esclarecimento para que o intérprete lhe questionasse, ele demonstrava ter se lembrado de algum fato, sinalizando para o intérprete parar por que ele queria continuar a contar.

Peço que Vicente conte como foi à descoberta de seu diagnóstico e sobre os tratamentos pelos quais ele passou quando criança. Ele relata que seus pais procuraram diferentes médicos na tentativa de descobrir o que ele tinha.

Vicente: A minha mãe sentiu que eu era diferente porque ela comunicava comigo e eu não dava o retorno. Gritava por mim e não tinha um retorno. Aí depois, a minha mãe preocupada, perguntou: o que está acontecendo com esse menino? Aí procuraram outro médico. Ligaram para um médico especialista no Rio de Janeiro. Eles foram para o Rio de Janeiro e os médicos fizeram vários exames em mim e falaram: Mas ele está normal! Mas os meus pais não acreditaram nisso e aí eles voltaram de novo para Alegre e procuraram outro especialista em São Paulo. Conversaram com o médico, ele fez outros exames e descobriu que eu era surdo. Aí a minha mãe ficou apavorada, o meu pai ficou apavorado, preocupados, tristes, magoados.

A reação da família sobre a descoberta do diagnóstico de Vicente, assim como nos casos de Verônica e Rafa, apresenta uma multiplicidade de sentimentos: tristeza, mágoa, preocupação, entre outros. A superação desta fase de luto e eventual processo de aceitação pela família, não ocorre de forma linear. Glat (1996, p.115). Conforme a autora destaca a seguir:

“[...] este luto, esta sensação de perda, este sofrimento psicológico, sem dúvida alguma, voltará a acontecer em momentos chave da vida da criança: na hora de aprender a falar, a andar, na primeira vez que for a uma festa de aniversário, no momento de entrar para a escola, e posteriormente, na adolescência, e assim por diante.

Vicente narra que após a descoberta da surdez, ele usou aparelho e fez atendimento com fonoaudiólogas por um longo período de sua infância:

Vicente: Então eu usei um aparelho muito antigo para surdez, fiz fonoaudiologia e em 1990 comecei a ir lá em Cachoeiro, mais ou menos durante dois anos. A minha família estava morando em Guaçuí e toda terça-feira tinha que me levar em

Cachoeiro para fazer atendimento com a fonoaudióloga. Era aquele transtorno, ia e voltava. Em 1992 comecei a ter fonoaudióloga em Guaçuí, aí ficou mais fácil. Eu fiquei dois anos em Cachoeiro e depois em Guaçuí, aí ficou mais fácil. Essa fase de atendimento com fonoaudióloga durou seis anos. Eu aprendia a letra A, letra E, letra I, O, sempre era a mesma coisa! Então eu acabei desistindo.

A entrada na escola ocorreu quando Vicente tinha seis anos de idade. Ele ingressou logo na primeira série e relata que ficou reprovado muitas vezes:

Vicente: Na escola eu tinha amigos porque crescemos juntos. O nome dele era Oswaldo e ele tinha um irmão gêmeo, então a gente brincava sempre junto. E foi muito difícil para mim na época, eu lembro que eu fiquei muito tempo reprovado no primeiro ano. Então eu percebi que a primeira série foi muito difícil. Tinha a professora Cláudia e ela brigava muito comigo e mandava-me estudar, mas eu era muito preguiçoso também né. Era muito chato ficar estudando e a minha mãe me mandava estudar, mas eu gostava de ficar brincando.

Vicente relata que, no ensino fundamental, sentia dificuldade para aprender e que isso gerava muita angústia:

Vicente: A minha angústia era ter muito dificuldade na escola, porque eu não tinha uma pessoa pra me ajudar, eu aprendi sozinho mesmo. Eu ficava na sala de aula e não conseguia absorver as coisas que estavam passando, por exemplo, como eu era surdo eu não tinha interesse no que estava passando por que meu contato era mais visual e a professora ficava falando, falando e falando e eu não entendia nada do que estava sendo passado ali.

A narrativa de Vicente demonstra claramente que a sua inserção na escola regular era apenas física, ele era mais um corpo presente, que não se favorecia dos processos de aprendizagem da escola. Sobre esse aspecto, Lacerda (2006, p.176) enfatiza:

A prática de muitos anos de acompanhamento de crianças surdas permite afirmar que, infelizmente, a maior parte das inclusões escolares de surdos é pouco responsável. A escola se mostra inicialmente aberta a receber a criança (também porque há a força da lei que diz que a escola deve estar aberta a inclusão), discute as características da criança no momento de sua entrada e, depois, a insere na rotina, sem qualquer cuidado especial.

Lacerda (2006) enfatiza que quando a criança não demonstra problemas de comportamento, para a está tudo bem com ela, e depois disto, nada é feito. Isso se comprova no relato a seguir de Vicente, quando ele diz que ficava reprovado nas disciplinas. Pergunto em qual delas ele sentia mais dificuldade, e ele ressalta:

Vicente: Em português. Eram muitas palavras. Era muito difícil e eu escrevia muito errado também. Eu ficava reprovado direto. [...] Em geografia, matemática e português eu sempre ficava reprovado. O inglês era muito difícil! Por que eu não conseguia fazer as atividades, eu não conseguia entender aquela escrita de inglês, as palavras eu não conseguia. Aí eu fiquei reprovado

Pesquisadora: Como que os professores lidavam com você? Teve algum professor de educação especial trabalhando junto?

Vicente: Não teve professor especialista, só a família que me ajudava mesmo. Nunca teve apoio. (Narrativa de Vicente)

Para Vicente era muito difícil por que às vezes não ele tinha tempo de estudar, pois eram muitas disciplinas, pelo menos cinco disciplinas que ele tinha. Então ele relata que tinha que estudar para todas as disciplinas e que fazia a prova sozinho. Às vezes conseguia a média para passar. Pergunto se tinha algum apoio na escola e ele responde que quem o ajudava era sua mãe e a família:

Vicente: Não tinha apoio, só a minha mãe e a minha família ajudavam na escola.

Pesquisadora: ajudavam fazendo o que?

Vicente: As atividades. Principalmente português, matemática e geografia. Em todas as disciplinas a família ajudava. [...] Eu não tinha muito ajuda da escola, então a família ficava me ajudando mesmo, era muita força, eu não conhecia as palavras, então minha mãe me ensinava. A minha mãe sempre estava presente. De primeira a quarta-série, sempre a minha família me ajudou.

Mais uma vez, a família parece assumir a função da escola que deveria ser a de ensinar e fazer com que Vicente aprendesse. Vicente narra que sempre se comunicou pela via da oralização, seja em casa com sua família ou na escola. Ele cursou todo o ensino fundamental e médio fazendo a leitura labial na tentativa de compreender o que os professores falavam:

Vicente: Não teve nada disso só a oralidade mesmo. Eu aprendi palavras, por exemplo: janela. Eu aprendi as palavras escritas, não era LIBRAS. Aí eu ficava vendo e ficava falando, janela, porta, cadeira. Então eu ficava treinando mais a escrita e a “fala”. A minha mãe colocava essas palavras na janela, na porta, na cadeira lá em casa, para eu poder ficar gravando. [...] Na escola também foi da primeira-série até o terceiro ano. Não tinha intérprete, não tinha sinais, não tinha nada.

Vicente relata que sempre estudou na mesma escola da primeira a quarta-série, e que conhecia os colegas. Contudo, na quinta-série ele foi estudar em uma escola particular e narra como foi essa experiência:

Vicente: A primeira vez que eu cheguei lá eu não conhecia ninguém. Todo mundo era diferente, os alunos eram diferente. Da primeira a quarta-série eu estava acostumado com os meus colegas, quando eu cheguei na quinta-série eu fiquei pasmo porque era a primeira vez que eu tinha entrado nesse colégio e eu estava morrendo de vergonha e não tinha outro surdo, eu era o único surdo de lá e pensei assim: “ O que eles estão olhando pra mim?” Então eu morria de vergonha e não entendia porque eles estavam olhando para mim. Aí aconteceu que tinha sempre uma professora que ficava sentada na

cadeira e eu falei: “Ei você fala rápido eu não consigo ouvir você falando, eu sou surdo.” Então eu perguntei: “ Você pode me ajudar?” Aí a professora falou: “ Posso, posso te ajudar!” Pensei: Aí Que alívio que a professora vai me ajudar. Aí eu comecei a fazer as atividades, os alunos também começaram a me ajudar e ficou muito mais fácil, quando eu tinha dúvida eu perguntava para ela, então foi muito boa essa experiência. A professora de português, matemática, geografia e história, essas quatro me ajudaram bastante.

A narrativa de Vicente traz um ponto importante para a reflexão, ele diz: “[..] era a primeira vez que eu tinha entrado nesse colégio e eu estava morrendo de vergonha e não tinha outro surdo, eu era o único surdo de lá e pensei assim: “ O que eles estão olhando pra mim?” Vicente mostra aqui a importância do Outro no processo de aprendizagem e constituição de sua subjetividade. Mas Outro aqui, se configura como o Outro surdo, aquele que compartilha da mesma condição de Vicente. Penso que essa é uma questão de destaque uma vez que Vicente não dominava a LIBRAS, desse modo, o Outro surdo, fluente ou não em LIBRAS, significaria para Vicente, estar entre “iguais”, o que poderia lhe trazer uma situação menos desconfortante naquele momento, na escola. Vicente revela em sua narrativa a necessidade de processos identificatórios, ao qual Lacerda (2006, p. 178) se refere apontando que “[...] é nesta etapa da vida que os processos identificatórios se consolidam e o aluno surdo, sozinho no ambiente escolar, em sua condição de surdez, pode, por isso mesmo, enfrentar uma série de dificuldades.”

Vicente também relata sobre dois alunos que entraram posteriormente nessa mesma escola, quando ele estava na sexta-série e sobre o bullying que sofreu:

Vicente: Na sexta-série entraram dois alunos novos que eu não conhecia. Eles mudaram pra lá, vieram do interior e foram morar lá. Um era Fabrício e o outro era o Rodrigo. Então com esses dois eu senti que eles ficavam com preconceito comigo, eles não queriam se aproximar de mim. Eu também não ligava muito não, deixava pra lá. E aconteceu que o Rodrigo sempre puxava o meu cabelo, eu colocava o boné e ele sempre tirava

o meu boné, sempre ficava me provocando, toda hora. Eu falava: “Para com isso!” Eu comecei a reclamar e parei, desisti de ir pra escola. Isso foi em 1999, na sexta-série.

A desistência e o abandono da escola são as consequências do bullying vivido por Vicente na escola. Esse aspecto também é enfatizado no relato que segue:

Vicente: Por que eu não tinha mais desejo, eu não tinha mais interesse em estudar. Aí eu conversei com minha mãe: “Ah! Mãe eu não quero mais estudar, eu quero parar de estudar. Eu estou cansado, eu não tenho mais vontade, minha vontade é de faltar”. Aí eu fiquei três semanas faltando à escola, eu queria desistir, eu não queria ir mais para a escola. A minha mãe brigava comigo: “Levanta e vai pra escola” e eu ficava dormindo sempre. Foi difícil, tanto que eu faltei três semanas, fiquei reprovado e desisti. Eu não tinha mais vontade de estudar, eu parei e fiquei três anos parado e voltei em 2002. Foi uma escola pública em Guaçuí.

O abandono da escola, principalmente devido ao bullying, aponta para o que Vigotski (1983) destaca sobre o sentimento de menosvalia. Aqui, Vicente ao ser assediado pelos colegas de sala, não vê outra alternativa senão o abandono. Sentimento compartilhado por Verônica e Rafa, também quando se referem as relações com os colegas em sala de aula.

Vicente saiu da escola e ficou em casa. O retorno às atividades escolares ocorreu devido à intervenção de uma amiga da família que foi até sua casa e o convidou para fazer novamente a matrícula e voltar a estudar:

Vicente: [...] e a mulher disse, só falando, não houve sinais: “Você volta para a escola pública”. Pensei: Eu voltar para a escola pública? Ela avisou para eu voltar para a escola que a aula iria começar. A minha família fez a matrícula na escola, na sexta-série. Eu comecei a estudar à tarde. Isso foi em 2002, ai esqueci minha idade, não sei, tinha o que doze anos.

Ao voltar a estudar, Vicente chegou à escola, e ele não conhecia os alunos. Antes na quinta-série ele relata que já conhecia os colegas de turma. Então ele reconheceu uma professora de matemática que o abordou: “Ah que bom você voltou! Estava sumido!” Vicente relata que ficou bem sem graça e falou: “Desculpa eu faltei de mais!” A professora então disse: “Eu estava preocupada com você!” Vicente surpreso responde: “É verdade professora você ficou preocupada comigo?” A partir daí Vicente voltou a estudar de manhã, e no período da tarde, ele ia para um atendimento específico como se fosse uma sala especial só pra surdos. Pergunto o que ele aprendia nessa sala e ele me diz:

Vicente: Lá era história, geografia, um pouquinho de LIBRAS e várias coisas também. Só português e matemática que era lá fora, a família pagava.

Pesquisadora: Quem dava o reforço nessa sala? Eram os próprios professores de geografia?

Vicente: Não era uma professora especialista em LIBRAS só para o apoio para os surdos por que eles estavam muito atrasados. Na primeira até a quarta-série não teve apoio. Na sexta-série em 2002, começou a ter o apoio. Foi uma lei que surgiu em 2002.

Vicente narra que teve o auxílio de um professor particular de reforço, que o ajudava, e também expressa sua determinação em focar nos estudos:

Vicente: [...] e também eu tinha um reforço que o meu pai pagava. Então eu estudava isso tudo. Foi muita força mesmo e eu praticamente estudava sozinho, sábado e domingo eu estudava sozinho para poder conseguir vencer. Por exemplo, eu nunca coleí na prova, só estudo porque meu foco é estudar. Da sexta até a oitava série eu sempre estudava.

As aulas de reforço se mostram na narrativa de Vicente como o suporte para a sua aprendizagem, que deveria ocorrer na escola, mas não acontecia. Sobre a forma

como se relacionava com os professores, Vicente relembra um episódio que viveu na sétima série em que sua professora não sabia que ele era surdo:

Vicente: Na sétima série, em fevereiro, entrou uma professora nova de matemática, Aparecida. Ela parecia uma professora muito má, eu tentava brincar com ela, mas ela não brincava de jeito nenhum. Eu copiando o dever e um amigo falava: “Ela é má, má mesmo.” E eu com vontade de rir, mas eu ficava com vergonha de rir. Aí depois em março, eu cheguei até ela e falei: “professora posso perguntar uma coisa?” E ela bem séria olhando pra minha cara, eu disse: “Calma professora, calma! Posso te falar uma coisa? Eu sou surdo.” A professora ficou meio sem jeito e eu disse: “Eu preciso que você me ajude”. Aí eu mostrei o caderno pra ela. Uma semana depois eu perguntei: “Professora me ajuda de novo a fazer o dever porque eu estou fazendo errado.” Por que a atividade eu aprendia a fazer sozinho. No reforço a professora me ensinava e eu praticava mais. Mas a professora, assim, na primeira vez que ela chegou, ela parecia ser bem ruim.

No ensino médio, todos os colegas com os quais Vicente estudou na oitava série ficaram matriculados em uma turma no período da manhã. Devido à falta de vagas no turno matutino, Vicente foi matriculado à tarde. Só havia uma amiga dele, a Rany, que era da turma anterior e que ficou junto com ele, na mesma sala. Mais uma vez Vicente era o único aluno surdo da turma. Ele narra como se sentiu e relembra de um episódio que ocorreu com o professor de física:

Vicente: [...] Nossa completamente diferente! Eu tinha só um amigo que era a Rany que estava comigo. Eu queria conversar e ninguém queria conversar. Eu não conhecia também os alunos. Todo mundo ficou separado. [...] Eu senti um pouco de dificuldade, tinha o professor de física que falava muito e eu não conseguia entender ele, e ficava com vergonha de perguntar. Eu sentava na frente, mas eu não conseguia entender o professor por que ele usava bigode, e ele falava e eu não conseguia ver a boca dele. Então às vezes eu nem olhava para ele, eu ficava fingindo que estava fazendo e entendendo. Aí bateu o sinal do intervalo e eu falei: “Professor posso perguntar uma coisa para o senhor? Você pode tirar esse bigode? Eu não estou entendendo nada do que você

fala”. Aí o professor ficou morrendo de vergonha. Aí um mês depois, eu não estava sabendo de nada, e perguntei a um colega se ele podia me ajudar. Ele se sentou do meu lado e então veio o professor, quando eu olhei para o professor pensei: “Ah! Ele tirou o bigode!” Fiquei tão feliz, fiquei até aliviado. Aí o professor falou: “Ei tudo bem? Tirei o bigode”. Vicente respondeu: “Ficou legal. Agora sim eu posso ver a sua boca”.

O relato mostra, dentre outros aspectos, que Vicente era mais um na sala de aula, e que o seu professor parecia desconhecer totalmente sua condição. Isso corrobora para o que Lacerda (2006, p.176) destaca, quando nos diz que:

Em geral, com o passar do tempo, a criança parece bem já que não apresenta muitos problemas de comportamento, e todos parecem achar que está tudo certo: a) a escola não se preocupa mais com a questão, por que se preocupar significaria buscar outras ajudas profissionais (intérprete, educador surdo, professor de apoio), e a escola pública brasileira, em geral não conta nem com a equipe básica de educadores para atender as necessidades dos alunos ouvintes; b) os professores, que percebem que o aluno não evolui, mas não sabem o que deve fazer, por falta de conhecimento e preparo; c) os alunos ouvintes, que acolhem como podem, a criança surda sem saber bem como se relacionar com ela; d) o aluno surdo, que apesar de não conseguir seguir a maior parte daquilo que é apresentado em aula, simula estar acompanhando as atividades escolares, pois afinal, todas aquelas pessoas parecem acreditar que ele é capaz; e) a família, que sem ter outros recursos precisa achar que seu filho está bem naquela escola.

Sobre o primeiro bimestre e a disciplina de física, Vicente relata:

Vicente: O primeiro bimestre foi muito difícil pra mim. Foi sobre gravidade e velocidade e foi muito difícil. Esses dois foram muito difíceis. De manhã eu fazia o reforço e a tarde eu estudava para poder aprender e treinava muito, mesmo assim sentia muita dificuldade.

Nesse período Vicente também teve o auxílio de um professor de reforço que o ajudou em física. Ele relata: “Tinha atividade que eu ficava observando como ele fazia, o professor de reforço. Aí tentava fazer, se estivesse errado o professor me

ajudava a fazer certo.” Em relação à participação de Vicente na realização de trabalhos em grupo e em provas ele relata ser muito esforçado e que não colava nas provas. Também fala sobre seu amigo Mateus que o ajudava na condução dos trabalhos em grupo:

Vicente: Primeiro eu fiz uma prova muito difícil, e eu não colo. Eu sou decidido, eu ficava observando o professor de física, do bigodinho lembra? Eu tirei uma pontuação com ele, no final eu fiquei com setenta e oito e passei. O professor de reforço também ajudou e eu agradeço todos os professores que me ajudaram. Também um amigo meu o Mateus, sempre me ajudava também, era muito bom por que Mateus era muito inteligente e esperto.

Pesquisadora: O que Mateus fazia que o ajudava?

Vicente: Os dois ficavam juntos para apresentar trabalho, sempre era em grupo, então eu não podia ficar sozinho. Então eu pedia: “Mateus, eu e você podemos fazer juntos?” Aí eu fazia o power point, preparava o trabalho para apresentar, e ele apresentava o trabalho falando. Era uma coisa bem simples mesmo que eu “falava”, só umas três palavras, a gente dividia e ele ficava com a parte maior.

Como dito anteriormente, até o ensino médio Vicente se comunicava somente pela via da oralização. O conhecimento sobre a existência da Língua Brasileira de Sinais ocorreu quando ele e sua família viajaram para Campinas. Ele tinha dezessete anos e lá uma intérprete explicou para ele e o deixou estudar. Ele aprendeu muito atrasado. Deram livros e dicionários para ele aprender LIBRAS. Vicente relata que sua mãe e o seu pai não conheciam e que não existia curso de LIBRAS no Espírito Santo, naquela época, conforme Vicente: “Aqui era muito atrasado”. Em Cachoeiro também não tinha o curso e ele não tinha informação. Ele começou a aprender em 2008, quando ele fez o curso de LIBRAS na Universidade Federal do Espírito Santo. Vicente veio morar sozinho de aluguel em Vitória e toda terça-feira ele ia fazer o curso de LIBRAS.

Sobre a entrada no curso superior, Vicente conta que estava escolhendo quais cursos iria fazer:

Vicente: Eu fiquei entre três, primeiro matemática, segundo eu queria fazer informática e terceiro eu queria fazer mecânica, ser mecânico automotivo. Eu fiquei pensando qual desses que eu iria escolher, aí eu preferi fazer matemática. Consegui, fui aprovado e os outros eu nem precisei tentar mesmo. Só passei mesmo em matemática. Primeiro eu comecei a fazer a faculdade particular.

Pergunto sobre como ocorreu à prova do processo seletivo e Vicente narra que no dia ele teve apoio de uma intérprete: “Só algumas palavras mesmo que eu tinha dúvida, eu pedia o significado para a intérprete, ela não me falava as respostas. Eu fiz a prova e respondi sozinho e depois eu fiz uma redação”. Demorou três semanas para sair o resultado. Então a faculdade ligou para a casa da sogra dele e o enviou uma mensagem dizendo que ele tinha passado. Vicente ficou surpreso e toda a família ficou muito feliz. No primeiro dia de aula Vicente constatou que ele era o único aluno surdo da faculdade e eram muitos alunos fazendo o curso de matemática, mais ou menos trinta vagas. A sala de aula era pequena e muito apertada para aquela quantidade de pessoas e ele não conhecia ninguém. Ficou assim, mais um mês, sem conhecer ninguém.

Vicente relata que sempre teve intérprete e que ele levou mais ou menos uns três meses para conseguir conhecer a turma. Do primeiro ao terceiro período ele não teve grandes dificuldades e conseguiu ser aprovado. No terceiro período, ela relata sobre a dificuldade que teve em relação a um professor:

Vicente: [...] o professor falava muito rápido e o intérprete não conseguia entender, ele tinha muita dúvida e o professor era muito teimoso. Eu falava com ele, mas mesmo assim ele era muito teimoso. E aí quando ele não conseguia ele pegava um aluno e tirava a minha dúvida. Eu senti que o professor tinha um pouco de preconceito porque geralmente eu pedia ajuda ao professor e ele se negava em me ajudar. Então eu fui até o coordenador e reclamei desse professor.

Vicente relata que mesmo tendo ajuda de alguns colegas da turma, ele sentia muita dificuldade no momento de compreender a explicação do conteúdo:

Vicente: Tinha uma menina chamada Emanuele que me ajudava. Mas também era difícil por que ela escrevia, mas não conseguia me explicar, às vezes eu não entendia muito bem aquele texto, eu tinha dúvidas e pedia o livro dela emprestado, tirava xerox, mas não conseguia entender, eu lia mas não conseguia entender porque as palavras são diferentes, é igual inglês, eu olho o português como se fosse o inglês. A palavra em si não fica muito clara. Eu sei o que estou lendo, mas eu não sei o que está sendo explicado. Não eram todos os alunos que me ajudavam.

Aqui, mais uma vez concordamos com Lacerda (2006, p.177) quando ela enfatiza que o aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. “Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo”. Lacerda (2006) afirma que “a questão da língua é fundamental, pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos”. A relação do aluno surdo com os demais se limita a informações básicas.

Vicente relata que começou a notar que a sala de aula estava ficando vazia e que os seus colegas de turma estavam deixando o curso e saindo da faculdade. Descreve que não entendia o que estava acontecendo e que ao final do período os alunos pediram ao diretor uma declaração para poder conseguir emprego e o diretor não quis dar. Os alunos então começaram a ficar revoltados, falar mal e deixar a faculdade por que ela não era reconhecida pelo MEC. Vicente narra:

Vicente: Aí todos ficaram preocupados e começaram a pedir transferência para outras faculdades. Uns foram para a Serra por que lá tem uma faculdade de matemática. Essa minha amiga a Emanuelle ela escreveu um bilhete pra mim

perguntando: “Você quer transferir a faculdade para a Serra?” Aí eu falei: “Não tem como, é muito longe!” São duas horas para chegar lá, duas para ir e para voltar. Primeiro eu vou conversar com a minha mãe por que ela mora em Guaçuí e ficou preocupada de ele ir para a Serra.

Vicente relata que começou a procurar faculdades com curso de matemática na internet e encontrou em Vitória o IFES. Diz que entrou em contato e pediu para marcar uma conversa com o diretor Ricardo. Como não tinha o intérprete, a conversa foi toda escrita. Eles acordaram de o diretor avisar ao Vicente sobre a abertura do edital para transferência e em fevereiro, o e-mail com as informações sobre o edital foi enviado. Vicente relata com detalhes o seu processo de transferência para o IFES:

Vicente: Eu fui e preenchi a inscrição, mas não avisei nada para o pessoal da outra faculdade que eu ia fazer a transferência, por que eu fiquei preocupado como lá não era reconhecido pelo MEC. Aí eu fiquei calado, fiz a troca, fiz tudo certinho, mas não comentei nada. Aí eu consegui vir pra cá, eu gostei, foi muito bom. Aqui é confiável, os professores são bons, aqui o pessoal tem doutorado, tem mestrado e lá parecia que os professores não queriam ir pra lá, eles estavam lá mais para cumprir horário mesmo, não eram aqueles professores formados.

O processo de transferência de Vicente ocorreu por meio da pontuação que ele havia tirado na prova do ENEN. Ele inicialmente se matriculou em três disciplinas para conhecer e se acostumar com o contexto do IFES. Sobre seu primeiro contato com a turma e a presença do intérprete, ele comenta:

Vicente: Falaram para mim: Vai vim um intérprete pra você. Eu não conheço não. Aí fiquei esperando, esperando e nada de vir. Eu estudava de manhã, fazia a “História da matemática”, o professor falando e explicando e eu lá sem entender nada do que ele estava falando. Aí os alunos: “Ei você é surdo?” Sim eu sou surdo. “Aí como eu falo com ele, ele é surdo”, como eu vou me comunicar com você? Aí o intérprete chegou atrasado. Ah!

Eu conhecia o intérprete! Em 2009 eu já tive contato com ele em um curso de LIBRAS, só que eu esqueci né, aí quando eu encontrei eu reconheci.

Vicente relata que em janeiro de 2012 ele não teve o auxílio do intérprete, por que acabou o contrato do que estava acompanhando ele, havia finalizado. Ele ficou mais ou menos seis meses sem intérprete, essa situação ocorreu simultaneamente ao período em que teve a greve no IFES. Vicente relata que viajou para o Rio de Janeiro para conhecer o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Destaca que quando voltou à greve já havia acabado e ele encontrou o novo intérprete chamado Caio. Vicente relata que já conhecia o intérprete e continuou estudando matemática. Sobre esse aspecto, Lacerda (2006) destaca que a presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula é importante e pode minimizar alguns aspectos da exclusão do aluno surdo, uma vez que favorece uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelo aluno. De outro modo, apenas a presença do intérprete em sala de aula, não basta.

Sobre a sua participação nas atividades em sala de aula e o envolvimento com os professores e colegas de turma no IFES, Vicente narra:

Vicente: Eu tenho contato com todos eles. Eu tenho direito né, o surdo tem direito ao intérprete. O professor me ajuda, os alunos também me ajudam, existe uma troca muito boa. As vezes falta um pouco de comunicação e aí quando não tem a comunicação eles escrevem, por exemplo, as atividades, eu marco um dia pra fazer um reforço aqui, não são todos os dias, as vezes um dia eu marco aqui pra poder tirar as dúvidas. Reforço com o professor. Em trabalho de grupo, às vezes eu falo em LIBRAS e o Caio vai e interpreta para eles. Por exemplo geometria II, eu marquei com o grupo, três pessoas, eu mandava e-mail para eles e não me respondiam, parecia que os dois estavam ocupados, e por que não me respondiam, eu ficava ansioso perguntando: “Já fez o trabalho?” e eles falavam: “Não!”. E por que você não me responde eu estou fazendo sozinho o trabalho. Era muito difícil e se não fizer a minha nota é baixa, quer dizer eu dependo deles para poder apresentar o trabalho e eu morro de vergonha de no dia não ter

nada pronto. Eu nunca faltei, sempre estava aqui, sempre estudando. Eu tenho a responsabilidade de estar presente.

Pergunto a Vicente sobre o que ele se sente estudando como aluno surdo no IFES e ele me diz:

Vicente: É muito bom estar estudando aqui, eu gosto de estar estudando aqui, os professores são legais, eles me ajudam, os alunos também são legais, eu ensino LIBRAS para eles. Aqui não tem apoio para surdos deveria ter apoio. Então se vier surdo pra cá, vai ter que ter professor pra ensinar LIBRAS para eles, matemática, ajudar eles a trabalhar com sinais, ter mais contato com os professores. Na minha opinião o IFES é mais difícil por que é muito pesado, as disciplinas são muito pesadas. Então eu preciso estar estudando mais para poder desenvolver mais também né. É melhor para mim e para a minha vida. No meu trabalho eu continuo trabalhando, mas eu preciso aprender mais matemática e as vezes eu sozinho estudando, não tem outro surdo para eu fazer uma troca então pra mim fica difícil por que só eu que estudo matemática.

Sobre o processo de inclusão de alunos surdos na Instituição ele narra:

Vicente: É difícil né a inclusão aqui. Por que, por exemplo, eu surdo, tem um monte de ouvinte. Então a gente não tem uma troca adequada. Por exemplo, os alunos que estão vindo, eles tinham que aprender LIBRAS. Antes tinham os alunos que sabiam pouco de LIBRAS, até aí enquanto esse aluno sabe um pouco aí a gente consegue um diálogo bom. É por isso que tem o intérprete para ensinar LIBRAS para os alunos para a gente ter mais contato. É uma troca, é bom a gente está aprendendo né. Para alguns alunos é difícil conversar comigo, eles esquecem os sinais e aí falta o que? Falta mais respeito pelos surdos! Tem o Roberto que senta junto comigo e ele me perguntava qual sinal, e aí eu ensinava o sinal pra ele. Ele aprendeu um pouquinho, já sabe fazer um “oi” pra mim, coisas bem simples.

Pergunto sobre o que ele acha que poderia ter no IFES, além do intérprete, que poderia contribuir para ajuda-lo ainda mais em seu processo de aprendizagem e Vicente enfatiza:

Vicente: O apoio, o professor bilíngue. Agora em 2013, tudo é novo. Agora tem o professor bilíngue, tem o movimento surdo, em Brasília os surdos lutaram querendo o professor bilíngue. É mais importante agora o surdo ter apoio para aprender e desenvolver. Hoje está bem diferente, antigamente eu sofri muito, hoje está bem diferente. Hoje está bem melhor, tem o professor bilíngue, tem o instrutor, tem o intérprete. Vão vir oito surdos fazer a prova do curso técnico. Talvez vindo esse monte de surdos fazer a prova, se todos eles passarem pode até vir um professor bilíngue pra cá. Então se vier esses oito surdos aí precisa de uma sala de apoio. Por que esses surdos vão ficar jogados? Aqui precisa de uma sala de apoio também.

Em relação às expectativas futuras de atuação na profissão, Vicente evidencia querer ser professor de matemática para alunos surdos e ouvintes.

Vicente: O meu sonho é ser professor de matemática, mas para surdos e também para ouvintes, por que eu penso que de quinta a oitava série, o primeiro, segundo e terceiro ano, como ensinar matemática para o aluno surdo? É por isso que é bom você ter uma comunicação, saber matemática, para poder abrir mais, às vezes o professor fala, fala, fala e o aluno não consegue entender. Ainda tem professor que tem uma mente fechada e eles não sabem LIBRAS, então eu quero justamente para estar ajudando os surdos e ajudar o ouvinte também, o intérprete, para fazer uma troca também. Eu quero dar aula, esse é o meu sonho.

Atualmente, Vicente trabalha como instrutor de LIBRAS na sala de aula regular e atua junto com o professor bilíngue. Ele dá apoio para os surdos e também o professor ouvinte, que é o interprete que sabe LIBRAS. Ele diz que começou a trabalhar em 2010 e ficou um ano na prefeitura de Vitória ensinando LIBRAS

também para surdos. Agora é a primeira vez em que ele está trabalhando em uma escola regular.

Peço a Vicente que conte sobre como ele pensa a escola e as situações vividas por ele em seu percurso escolar que mais o marcaram. Ele relata:

Vicente: Ah! Muito sofrimento, porque foi muita oralidade, não foi usado LIBRAS. Então não tinha intérprete pra mim. Só um amigo ficava com do meu lado me ajudando. Por que a professora falava o tempo todo, falava textos e eu não tinha como copiar. Então o meu amigo escrevia e eu copiava dele. Eu penso que é muito difícil à inclusão. A comunicação é difícil [...] parecia que todo mundo estava falando inglês comigo. Eu não conseguia me comunicar com as pessoas. Era só escrita né, hoje tudo também é escrita. Então hoje a inclusão para mim é muito difícil, muito pesado por que não há troca, é preciso haver união. A inclusão é boa para o surdo e o ouvinte serem iguais, mas a inclusão ela fica muito difícil porque precisa o professor [...] se ele não tem esse domínio hoje, continua a mesma coisa, a oralidade.

A história de vida de Vicente mostra que a convivência com o silêncio, devido à condição da surdez, não o impediu de fazer barulho. Um barulho que ecoa com a possibilidade que ele trilhou ao construir outras formas de ser e estar surdo no mundo. Mesmo com todas as dificuldades impostas pela deficiência, Vicente conquistou o ensino superior, um casamento e um trabalho digno. Sua história possui traços de semelhança com as histórias de Verônica e Rafa, na medida em que a limitação não se sobrepôs a conquista da superação, revelando que o aprendizado de LIBRAS, o apoio da família, de alguns professores e colegas no decorrer de sua trajetória, se constituíram em fator determinante para a criação de processos de compensação psicossociais.

A questão da inclusão não é algo que envolve apenas a surdez, mas se refere a uma discussão mais ampla da sociedade. No que se refere à educação de surdos, este ainda se constitui em um tema polêmico, pois conforme Lacerda (2006, p. 180)

ênfatiza: “[...] de um lado, estão o respeito as questões da diferença linguística, à identidade surda, e os modos próprios de relação cultural (apreensão do mundo que os sujeitos surdos têm; de outro lado, a preocupação com a inclusão deste grupo.

Deste modo, a tarefa é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que os aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados. No próximo capítulo, daremos continuidade as análises e reflexões da história de Vicente.

6. TECENDO REFLEXÕES A PARTIR DAS HISTÓRIAS

Não existem, portanto, encontros imediatos com o passado [...] mas há um processo mediativo e reflexivo, um cuidado de fidelidade teológica e/ou política.

Jeanne Marie Gagnebin

Buscando uma organização para analisar e discutir as histórias de vida reportamos as categorias iniciais de análise definidas no roteiro norteador dos momentos de entrevista e escuta. Os sujeitos participantes da pesquisa construíram suas narrativas a partir dessas categorias, contudo, outras foram emergindo na medida em que narravam suas histórias. Também buscamos nos ater aos objetivos específicos da pesquisa a fim de que esses se constituíssem como eixos orientadores de nosso olhar nos momentos de análise.

Retomando os objetivos da pesquisa, e atentos aos significados que emergiam na leitura das narrativas da vida de cada participante da pesquisa, definimos as seguintes categorias, a seguir, para a análise e compreensão dos dados:

- As lembranças da infância.
- Aspectos do percurso escolar que predominam nos discursos dos sujeitos.
- Inclusão na Educação Profissional: o que as narrativas dos alunos nos falam.
- Como eu me vejo? As marcas de si a partir das relações com o outro.
- Pistas para pensar a inclusão escolar a partir das histórias contadas: sobre os processos de compensações sociopsicológicas.

Nas três histórias aqui relatadas, é possível observar alguns aspectos comuns e outros singulares no que se refere ao percurso escolar percorrido pelos sujeitos da pesquisa ao longo de suas vidas. Como aspectos comuns, ressaltamos que todos são alunos do IFES e estão em processo de construção de uma carreira profissional. Os participantes da pesquisa também têm uma condição socioeconômica que favoreceu o seu desenvolvimento, de outro modo, os avanços alcançados por eles não teriam sido conquistados, pois todos tiveram a oportunidade de acesso a atendimentos especiais como psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, entre outros,

pela via dos recursos financeiros da família e não do Estado, o que a responsabilização e a carência desses serviços serem ofertados pelo Estado. A falta de assistência pelo Estado às famílias dos sujeitos da pesquisa, também evidencia essa falta de compromisso. Outro elemento similar entre os três narradores refere-se ao tratamento e aos esforços despendidos pelas famílias, como fator importante que contribuiu para a superação das dificuldades durante o processo de escolarização de cada um e incentivaram sua permanência na escola.

A entrada de cada um deles na escola ocorreu de maneira peculiar, porém todos concluíram o ensino fundamental e médio. Apenas Rafa que ainda está cursando o ensino médio. De outro modo, a entrada deles na educação profissional ocorreu de modo distinto, do que comumente acontece, e isso nos fala dos requisitos do processo de seleção das instituições e das possibilidades da pessoa com deficiência, do negro, dentre outras condições. Verônica entrou por meio da suplência, Rafa por meio de um processo administrativo civil e Vicente, pela via de transferência. Esses dados nos inquietam sobre quais as possibilidades reais de acesso são garantidas às pessoas com algum tipo de deficiência ou transtorno nos processos de seleção em vestibulares e instituições de ensino técnico e superior.

No que se refere à categoria “lembranças da infância” observamos, nas três histórias, os constantes tratamentos e atendimentos que marcaram a infância de cada um deles. A identificação e descoberta do diagnóstico também foi um fator constituinte da infância. Por outro lado, no caso de Verônica, observa-se em sua narrativa que o seu diagnóstico só ocorreu após ela atingir a idade adulta, o que nos parece também estar ligado a um processo de dificuldade de sua família em aceitar sua condição. A relação com a família e as mudanças no cotidiano em casa, é evidente na narrativa de Vicente e Rafa, nos quais, a dificuldade na comunicação se tornou um aspecto preponderante na infância e ao longo da vida. Sobre essas mudanças na estrutura familiar Glat (1997) aponta que a atenção profissional do especialista, não apenas se referindo ao psicólogo e ao assistente social, mas sim a toda uma equipe multidisciplinar, deve estar focada prioritariamente na família. Partindo da premissa de que para que a pessoa com deficiência ou TGD, venha ser incluído na sociedade, ele necessita, antes de mais nada, estar incluído em sua própria família. Desta forma, a intervenção psicoeducacional no plano familiar é

imprescindível e tão fundamental quanto o atendimento direcionado a pessoa com deficiência.

Em relação “à categoria aspectos do percurso escolar que predominam nos discursos dos sujeitos”, as análises apontam que a dificuldade de acesso e entrada na escola de educação infantil e no ensino fundamental, bem como o isolamento e o bullying sofrido pelos três jovens da pesquisa nestes ambientes, aparecem como aspectos preponderantes nas três narrativas e evidenciam marcadamente os processos de exclusão sofridos por eles na escola.

A escola regular foi o lugar onde a deficiência se revelou e velou ao mesmo tempo para Verônica. A questão das dificuldades ficava explícita principalmente na comparação com os demais colegas. A trajetória escolar, até a constatação da deficiência, foi marcada por muito sofrimento, um verdadeiro drama vivido por cada um deles. Quase todos parecem ignorar o papel que a escola desempenhou para suas dificuldades, ou não tem consciência da falta de oportunidades a que foram submetidos. Ficavam atrasados, eram sempre os mais lentos para fazerem as atividades. Em nenhum momento qualquer a narrativa desses alunos evidencia o problema localizado na escola, na forma como foram ensinados os conteúdos, ou em qualquer outra situação ligada a eles. Eram culpados por não aprender, por não acompanhar, por serem lentos.

Os relatos são atravessados por um sentimento de menos valia em relação ao restante de seus colegas. Este sentimento é para Vigotski (1983) fruto da relação entre a deficiência e suas consequências sociais. Portanto, um dos primeiros objetivos da educação é fazer com que os alunos com deficiência superem este sentimento, o que só ocorrerá a partir de uma mudança no próprio contexto.

De outro modo, as mediações e interações de alguns professores e colegas favoreceram e desencadearam processos de compensação social auxiliando desta forma, na superação das dificuldades. Isso se evidencia na narrativa de Verônica sobre uma professora, no ensino fundamental, que a auxiliava de modo mais individualizado na sala de aula, dando uma maior atenção as suas necessidades; no apoio recebido de pai na realização de atividades de física e matemática da escola;

no professor da faculdade de veterinária que a ajudava e motivava a continuar o curso, dentre outros. Na narrativa de Vicente esse aspecto fica claro na mediação do professor de reforço para os conteúdos que ele tinha dificuldade e também nas interações com os colegas da faculdade de matemática mais capazes, que o ajudavam no entendimento e realização dos exercícios. De outro modo, Rafa ressalta o apoio da professora de educação especial em sua dificuldade de expressar seus sentimentos e se relacionar com os colegas.

De certa forma, as atitudes tomadas pela escola em relação a esses alunos, especialmente os diagnosticados com TGD, certamente tem um impacto sobre as concepções que eles constroem acerca de si mesmos, e pode ser percebido mesmo eles sendo adultos e com um grau de independência em seu cotidiano.

A história de fracasso e dificuldades na escola permeia a concepção que os participantes têm de sua condição e que eles atribuem a si mesmos a origem de suas dificuldades. Desta forma, fica evidente que a escola se exime de sua responsabilidade na promoção de condições de aprendizagem para todos os alunos.

As narrativas demonstram que os professores não possuem uma formação adequada e nem participam de uma política de formação continuada que dê a eles subsídios para trabalhar com esses sujeitos. Por isso, é um equívoco de nossa parte acreditar que o fato de ter os alunos com deficiência na escola significa a efetividade da proposta de inclusão. Nesse sentido, concordamos com Glat e Antunes (2013) quando apontam que a não adaptação dos alunos à lógica de organização da escola reforçam as histórias de fracasso e evasão escolar, comum entre as pessoas com deficiência. Na perspectiva de um ensino e de uma escola inclusivos a estrutura de organização dos espaços/tempo escolares precisa sofrer modificações para favorecer o desenvolvimento de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Fica evidente a necessidade de se repensar a organização do espaço escolar. Alguns pesquisadores tem se voltado para o estudo das práticas pedagógicas que são desenvolvidas no contexto da turma comum com os alunos com deficiência. O ensino colaborativo, o trabalho de mediação pedagógica e tutoria entre pares são algumas alternativas para que as dificuldades dos alunos com deficiência em

relação aos conteúdos e às metodologias empregadas pelos professores em sua prática sejam superadas. (GLAT E ANTUNES, 2013)

Em relação à categoria: “inclusão na Educação Profissional: o que as narrativas dos alunos nos falam?” Nota-se a partir das narrativas e das políticas de inclusão nessa modalidade de ensino, a existência de possibilidades para participação dos jovens com deficiência no contexto da educação técnica e tecnológica, contudo, tanto as políticas como as práticas para a efetiva garantia do acesso e a permanência desses sujeitos ainda são incipientes e precisam ser melhor discutidas e fomentadas na instituição. No que se refere à relação com os colegas e professores nesse contexto, é possível observar que nas atividades em sala de aula, no caso de Vicente, por exemplo, a sua participação parecia ser efetiva. Contudo, ao olharmos para Verônica e Rafa, ainda percebe-se as marcas do isolamento em relação à maioria dos colegas, e a tentativa de superação dessa condição.

Os dilemas da escolha da profissão no ensino médio e na educação profissional e a necessidade de tornar-se independente e produtivo, se mostra recorrente nas três histórias contadas e revelam que esses dilemas atingem a todos os jovens na sociedade em que vivemos, sejam eles com algum tipo de deficiência ou transtorno, ou não. As narrativas mostram que eles possuem grande expectativa de conseguir o primeiro emprego, mas também revelam as vicissitudes de uma sociedade capitalista e individualista baseada na obtenção do lucro e na expropriação da mão da obra como mercadoria de troca. Mediante esse contexto ficam as indagações sobre onde as pessoas com deficiência, em nosso caso, principalmente com algum tipo de transtorno e surdos vão trabalhar? Eles continuam assumindo funções elementares como etiquetar remédios, no caso de Verônica? De outro modo, as dúvidas da família sobre a capacidade do filho com deficiência em conseguir emprego na área pretendida, nos fala das diferentes expectativas na voz dos jovens em relação aos seus familiares. As perspectivas de futuro apresentadas pelos jovens com deficiência e TGD evidenciam uma contradição entre o que eles desejam e o que as pessoas acreditam que elas possam fazer.

Seria ideal que uma das consequências do processo de inclusão escolar fosse preparar os alunos com deficiência e TGD para atuarem socialmente como cidadãos autônomos e com capacidade para o exercício de alguma atividade profissional. Porém a transição do “mundo da escola” para o “mundo do trabalho” é um processo complexo, mesmo em instituições de educação profissional como IFES, e prescinde de orientação e planejamento. Nesse sentido os programas educativos precisam incluir em sua pauta atividades que envolvam a formação profissional. (GLAT, 2013)

Com a expansão do Ensino Superior no Brasil, a flexibilização dos processos seletivos e as políticas afirmativas (cotas e reserva de vagas nas universidades), tanto nas universidades públicas quanto nas privadas, a clientela está cada vez mais diversificada. Tais iniciativas tem significado, em alguns casos, a entrada desses alunos que sem tais ações certamente não chegariam às universidades e Institutos Federais de Educação Tecnológica. É importante ressaltar que a via do Ensino Superior não é a única possibilidade de profissionalização das pessoas com deficiência. Muitos desses sujeitos, por suas condições cognitivas e sociais, têm uma possibilidade remota de frequentar o Ensino Superior, mas isso não quer dizer que não poderão se profissionalizar. Para tanto, entendemos que a via do ensino técnico profissionalizante pode ser um caminho possível para a profissionalização de uma grande parcela dos alunos com deficiência que possuem principalmente um comprometimento cognitivo.

Concordamos com Glat e Antunes (2013) quando afirmam que as políticas inclusivas, embora bastante avançadas do ponto de vista de suas concepções teóricas, na realidade não se traduzem na superação de práticas homogeneizadoras de ensino e organização do espaçotempo escolar. As histórias de vida dos sujeitos da pesquisa mostram como essa organização é inadequada às necessidades que os alunos com deficiência apresentam e fica mais evidente quando esses sujeitos avançam para as séries e níveis de ensino mais altos.

A dificuldade de se encaminhar pessoas com deficiência para o mercado de trabalho é reconhecida na narrativa dos sujeitos de nossa pesquisa e aparece atrelada, principalmente, questão da própria condição do indivíduo, e não a fatores externos. A falta de formação escolar para a atuação profissional das pessoas com deficiência

também se mostra como um fator preponderante. Lancillotti (2003) em pesquisa realizada no Mato Grosso do Sul, aponta que dentro do universo pesquisado, os trabalhadores foram absorvidos por que denotaram capacidade de desempenhar bem as funções para as quais foram admitidos. Na maior parte dos casos, eles estavam desempenhando atividades administrativas, sendo considerados pelos informantes como “deficientes leves”. Para a autora, esse fator evidencia como o capital passa a incorporar os trabalhadores com deficiência à medida que se mostram capazes de se adequar à lógica do mercado. Outra observação apontada por Lancillotti (2003) é a de que esses trabalhadores estão colocados em serviços temporários, sem ter asseguradas as condições de trabalho garantidas pelas leis trabalhistas.

É fato que na medida em que as pessoas com algum tipo de deficiência ou transtorno ocupam um lugar no mercado de trabalho, podem mostrar suas potencialidades e, possivelmente, desenvolver novas capacidades. Contudo Lancillotti (2003) nos chama atenção para o fato de que a legislação, que não garante, mas favorece o acesso ao mercado de trabalho para pessoas com deficiência, também foi criada para atender as demandas do capital na sociedade capitalista contemporânea, e sua aplicação reflete essa contradição. A autora enfatiza essa questão na citação a seguir:

Assim, contraditoriamente, essa ampliação permitiu o reconhecimento da pessoa com deficiência em suas capacidades e favoreceu a manutenção de sua vida pela via normativa do trabalho, mas se deu apenas na medida em que representou vantagem econômica para seu empregador. (LANCILLOTTI, 2003, p. 100)

Pensar numa educação profissional que atenda a demanda de todos os alunos independente das especificidades de apresentem é primordial, considerando o paradigma inclusivo. No entanto, isto não basta se não buscarmos bases que fundamentem o trabalho pedagógico, a mudança de concepção sobre a deficiência e as capacidades da pessoa com deficiência, bem como, a efetivação de políticas que garantam a permanência desses alunos no contexto do IFES.

No que se refere à categoria “como eu me vejo? As marcas de si a partir das relações com o outro”, é possível perceber nas narrativas de cada sujeito da pesquisa, a marca da diferença impressa fortemente pela condição de deficiência na constituição social de cada um deles. Os “eus-sociais” (FREITAS, 2005) disponibilizados para Verônica, Rafa e Vicente nos diferentes momentos do percurso escolar que cada um vivenciou são burlados e transgredidos na medida os sujeitos de nossa pesquisa seguem caminhos alternativos e peculiares de aprendizagem e desenvolvimento, que por consequência tracionam processos de compensação. Os caminhos “possíveis” destinados pela escola para cada um deles são descortinados por caminhos outros, trilhados na medida em que a exclusão pela limitação dava lugar a superação pelos processos de compensação sociopsicológicas os quais vivenciavam.

A negação da condição do transtorno e a necessidade de se tornar “um igual” parece ser uma preocupação constante evidenciada na narrativa de Rafa quando ele nos diz: “[...] Eu me sinto estranho. Muito estranho. Diferente eu não sei, eu me sentia diferente, na verdade, na forma de conviver. Eu tento ser normal”. De outro modo, também enfatiza: “quando eu vi esses autistas, eu juro, eu falava que não era autista, por que se eu fosse autista eu teria que parecer com eles” No caso de Verônica, o impacto da descoberta e revelação do diagnóstico na idade adulta, aponta para a dificuldade de aceitação de sua condição por parte da família. Verônica relata que sempre se sentiu diferente, mas não compreendia o motivo. Nos dois casos, observamos que constituição social de ser adolescente e jovem com algum transtorno global do desenvolvimento, e a negação dessa condição, evidencia a forma como a sociedade lida com essas pessoas e a presença de uma representação social pejorativa daquele que possui algum tipo de diferença marcadamente acentuada pela deficiência ou transtorno. As dificuldades são atribuídas por eles a questões individuais, a características próprias, reforçando a ideia de que ter deficiência é resultado de uma condição negativa e pessoal, inerente ao sujeito. As narrativas sugerem que os indivíduos aprenderam, ao longo de sua história, que ser deficiente significa ser inferior, estar em condições piores que as demais pessoas, daí a necessidade e atenuar a própria condição.

Tomando como pressuposto que na perspectiva histórico-cultural, a constituição humana do sujeito se dá na medida em que ocorrem os processos de apropriação e internalização de condutas convencionalizadas coletivamente em condutas individuais e que a família se constitui como instituição primária de socialização e constituição da subjetividade dos sujeitos com deficiência. Podemos dizer, portanto, que a visão que cada um tem de si, ou seja, sua autopercepção, é constituída na relação que ele estabelece com os demais e pela forma como é percebido pelos outros. Em outras palavras, sua identidade pessoal é referendada por sua identidade social. (GLAT, 2009)

Com a categoria “pistas para pensar a inclusão escolar a partir das histórias contadas: sobre os processos de compensações sociopsicológicas”, buscamos evidenciar, a partir das narrativas, a potencialidade de superação das limitações impostas, não pela condição de deficiência e TGD que cada sujeito possui, mas devido as consequências sociais desta, no sentido de destacar as possibilidades que tem a escola de construir novos/outros olhares sobre a educação desses alunos.

Se lhe forem viabilizados processos de mediação pedagógica, em seu percurso escolar, favoráveis a sua aprendizagem e desenvolvimento, os processos de compensação parecem ser acionados, pois mesmo diante de situações de exclusão e da limitação, as mediações da família, de alguns professores e colegas favoreceram com que eles trilhassem caminhos alternativos de desenvolvimento culminando com o rompimento com os diagnósticos iniciais que tiveram quando crianças e com os “eus-sociais” disponíveis para eles na vida e na escola, assumindo uma posição de autodomínio e conhecimento, bem como, ressignificando sua própria história.

Aqui é possível observar nas três narrativas, que os processos de compensação ocorrem vinculados ao processo de tomada de consciência de suas possibilidades e não da deficiência em si, de conhecimento e de autogoverno. A compensação se dá quando os participantes de nossa pesquisa conseguem desenvolver vias para apreenderem e compreenderem o real e analisa-lo, bem como identificar as leis

sociais que os rege, reconhecer padrões de conduta que vigora e generalizá-los em suas vidas cotidianas. (BARROCO, 2014).

Outro fator balizador dessa questão se refere às narrativas no que diz respeito à prospecção que os sujeitos fazem de suas de suas vidas como profissionais, na conquista do trabalho e da busca de atuar na área que escolheu.

Os três participantes da pesquisa, por meio de suas histórias de vida, nos mostram que mesmo diante dos dilemas e das dificuldades vivenciados por eles em sua trajetória escolar, que é possível, por que eles chegaram lá e permanecem. De outro modo, vale lembrar que as condições socioeconômicas se constituem em um fator que muito contribuiu para que eles, cada um ao seu modo, pudesse acessar e permanecer na escola, e obter um a formação profissional, e desta forma, atingir processos de compensação. Uma vez que alunos pobres e que estão na margem, parafraseando Boaventura de Souza Santos (2009), os processos de compensação social desta natureza, ainda se mostram distantes, ou não chegam até eles.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias de vida de Verônica, Rafa e Vicente nos revelam, cada uma em sua singularidade, a potência dos processos de compensação social na superação das dificuldades em que passaram em diferentes momentos da vida e do percurso escolar. Contudo, também nos mostram que na ausência de movimentos que viabilizassem os processos de compensação sociopsicológicas, emergiam aspectos secundários da condição que cada um possui, como a dificuldade em estabelecer comunicação e interação com os pares, surtos e dificuldades motoras no caso de Verônica e Rafa, o isolamento de Vicente em sala de aula, entre outras. As narrativas nos revelam que muitos desses aspectos secundários são construídos a partir da significação social que é dada a pessoa surda, com autismo ou com psicose. Um exemplo foram os problemas narrados por Rafa no decorrer do ensino fundamental em relação à dificuldade em estabelecer interação com seus colegas de classe. Desta forma, compreender os processos formativos e midiáticos, por meio do pensamento e da linguagem, que desencadeiam a compensação, não se constitui em tarefa fácil de ser realizada uma vez que requer um movimento dialético em compreender o Outro por meio de uma análise macro e micro social, das relações interpessoais estabelecidas, dos sentimentos de menosvalia que surgem em consequência de como a limitação, provocada pela deficiência, é vista pela entorno social, bem como, dos signos e representações que constituem sua personalidade.

Urge a necessidade de a escola se repensar mediante a diferença marcada pelo estranhamento desse outro com TGD, representado socialmente como o “louco”, bem como em relação às demandas do sujeito surdo, pois a escola, também contribui para reforçar o estigma da “loucura” mediante a esses comportamentos que fogem aos padrões de conduta estabelecidos e convencionados socialmente como aceitos, como nos casos das crises de Rafa e de Verônica. De outro modo, a sutileza da temática da pesquisa nos mostra a necessidade de a escola, enquanto instituição formal de educação, também direcionar o seu olhar para a formação

ontológica do ser, uma vez que nos humanos a partir da relação interpessoal com outro.

Adotar a história de vida como forma metodológica na busca da compreensão do outro, por meio da escuta atenta de sua história nos permitiu obter outro olhar em relação à pessoa com TGD e a pessoa surda, bem como possibilitou que os participantes da pesquisa refletissem sobre sua própria história, assumindo um maior domínio, autoconhecimento e independência. Esse processo, como destaca Vigotski (1998) evidencia a dependência entre formas coletivas de colaboração e a constituição dos modos individuais de conduta em forma de funções psíquicas superiores. Rememorar e narrar a própria história possibilitou aos jovens de nossa pesquisa a apropriação de um nível mais elaborado de pensamento, na medida em que passavam a ter consciência de sua própria condição e das suas possibilidades de ação. Vigotski (1998), nos ajuda a compreender esse processo na medida em que destaca que a dimensão intersubjetiva se constrói na relação com o outro. A subjetividade do sujeito é perpassada pelas significações desse outro. Nesse processo, ocorrem apropriações de significados de forma singular e individual; e ao mesmo tempo em que o sujeito se apropria do social, ela o transforma.

Assim, como nos diz Le Ven (1997), no processo de contar a experiência vivida, os sujeitos de nossa pesquisa se percebem criadores da história, a partir do momento em que, mesmo de forma mínima, transformam o seu mundo questionando elementos da vida social. Eles perceberam não só sua história de vida, mas seu projeto de vida nesse processo de autoanálise.

O processo de reflexão sobre a abordagem teórica e as análises das narrativas sobre as histórias de vida dos sujeitos da pesquisa propiciaram a pesquisadora ressignificar o conceito e compreender que a compensação sociopsicológica, se constitui por meio de vários aspectos relacionados também com a constituição da subjetividade e da personalidade dos sujeitos. Se tornando difícil, assim, a tentativa de identificá-lo e localizá-lo.

De outra maneira, ouvir o modo de vida do entrevistado produziu um efeito subjetivo na pesquisadora, que também passou a refletir sobre sua própria vida, a partir do depoimento do outro. Deste modo, concordamos com Le Ven (1997) quando destaca que os indivíduos não continuam os mesmos após a realização de entrevistas de história de vida, tanto a pesquisadora quanto os sujeitos pesquisados.

É importante destacar que as narrativas mostram que inclusão escolar ainda parece ficar a mercê da boa vontade de alguns professores e profissionais da escola que se sensibilizam com os alunos nessa condição. Este fato se mostra um paradoxo mediante ao princípio que rege a filosofia da inclusão escolar que preconiza a transformação da escola em atenção as singularidades de todos os alunos, garantindo a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

São muitos os desafios, mas um dos caminhos para que a sociedade (re)signifique seu olhar sobre as pessoas com deficiência se constitui no movimento de desvelar os preconceitos e quebrar os tabus em relação ao que essas pessoas são e o que elas podem fazer. Esta é uma das funções que a escola deve desempenhar, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes não discriminatórias frente à deficiência. A pesquisa realizada demonstra a existência de algumas políticas, ações e movimentos no sentido de promover a inclusão no contexto do IFES. Contudo, também mostra as dificuldades para efetivá-los, ressaltando a necessidade de a Instituição pensar a si mesma no sentido da implantação de políticas mais estruturadas pensando na educação para todos. A escuta do aluno com deficiência apontou para caminhos pelos quais a inclusão pode ser viabilizada, que vão desde a valorização da experiência vivida até a escuta e o diálogo como dever profissional e ético, de modo a alcançar uma educação emancipatória. Assim, concordamos com Glat e Antunes (2013, p.11) quando destaca que “[...] a educação escolar tem um lugar de destaque, pois é ela que lida de forma direta com as possibilidades de transformação do sujeito e da sociedade.”

8. REFERÊNCIAS

ANJOS, I. R. S. dos. O atendimento educacional especializado em salas de Recursos. **Revista Fórum Identidades**. ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 5, Volume 9 | jan-jun de 2011.

ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, SP, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010.

ARAUJO, M. P.; FERNANDES, T. M. O diálogo da história oral com a historiografia contemporânea. In: VISCARDI, C. M. R.; DELGADO, L. de A. N. **História oral**: teoria, educação e sociedade. Juiz de Fora: UFJF, 2006.

BAQUERO, R. **Vigotsky y el aprendizaje escolar**. 2. ed. Madrid: Aique Grupo, 1997. (Colección Psicología Cognitiva y Educación).

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Estadual de São Paulo/UNESP-Araraquara, 2007.

BARROCO, S. M. S. et al. **O conceito de compensação em I. S. Vigotski e de psicologia escolar e educacional**. Maringá: Eduem, 2011.

BARROCO, S. M. S.; FACCI, M. G. D.; TULESKI, F. C. Psicologia histórico-cultural, marxismo e educação. **Teoria y Crítica de la Psicología**, Maringá, n. 3, p. 281-201, 2013.

BENDINELI, R. C. **Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo**. 2012, 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2012.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 114-119.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 197-221.

_____. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. Brasiliense, 2008. p. 222-232.

BIANCHETTI, L.; CORREIA, J.A. **In/exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**- Campinas, SP: Papirus, 2011.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-41.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento base do Programa TEC NEP**. Brasília, 2006.

_____. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 dez. 2008. Seção 2, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo de educação profissional e tecnológica - concepções e diretrizes**. Brasília, 2010.

BREGONCI, A. M. **Estudantes surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas**. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

BUENO, J. G.S. **As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil**. *Distúrb Comun*, São Paulo, 24(3) p. 285-297, dezembro, 2012.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas, SP: Autores Associados 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Histórias de vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Pesquisa em educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005. p. 387-397.

_____. **Trajétórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

_____. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: história de resistência e lutas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 210-219.

CALDAS, W. K. **O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do CEFETES Serra – ES: um estudo de caso**. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down**. 2007. 193 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, M.de F. Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de crianças e jovens com Síndrome de Down. In: M. C. R. GÓES e A. L. B. SMOLKA (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetividade**. Campinas: Papirus, 1997.

CASTRO, M. G. L. **Um olhar fenomenológico existencial para os docentes do IFES diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos: desvelando a inclusão dos incluídos**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, PT, v. 16, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

CRUZ, C.A. **La posición de Vigotsky y sus consecuencias instrumentales en el proceso de diagnóstico de los niños con necesidades educativas especiales**. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive" de Pinar del Río. 2003. Disponível: <http://www.pedagogico.pinar.cu/Revista%20Mendive/Revista%20Mendive%203/abril-junio-2003/articulo1.htm>

DAYRELL, J. **A escola faz as juventudes?** Reflexões em torno da condição juvenil. Educação e Sociedade., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1121 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DUQUE, F. H. **Com a palavra os portadores de altas habilidades: características, gostos e necessidades**. 2001. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

FERNANDES, F. (Org.) (1984) **K. Marx, F. Engels**. História. 2 ed. São Paulo: Ática.

FERREIRA, M. S. Walter Benjamin e a leitura do passado. **Leitura em Revista**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 64-75, out. 2011.

FREITAS, M. C.; SILVA, A. P. F. Escolarização, pobreza e socialização na infância e na juventude: uma proposta de plataforma de pesquisa interdisciplinar para a educação. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 57-86, jun. 2005.

GAGNEBIN, J. M. **Walter Benjamin**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Encontro Radical).

_____. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

_____. **O papel da família** na interação do portador de deficiência. Rev. bras. educ. espec. [online]. 1996, vol.02, n.04, pp. 111-118. ISSN 1413-6538.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais**. Revista Educação Especial, vol. 22, núm. 34, maio-agosto, 2009, p. 139-153. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

GLAT, R.; K.C.V. ANTUNES, **História de vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. VIII Encontro Da Associação Brasileira de Pesquisadores Em Educação Especial Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUSA, D. T. R.; REGO, T. C (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GOFFMAN, E. **Estigma**: la identidad deteriorada. 5. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993, 172p.

HAAS, C. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência**: isso me lembra uma história. 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

KASSAR, M. C. M. Políticas educacionais e sujeitos: contribuição para desenhos de pesquisas em educação especial. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 413-430, jul./dez. 2003.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros do Horizonte, 1978.

_____. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. 2. ed. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor Distribuciones, 1997. p. 419-150.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 163-184, ago. 2006.

LANCILLOTTI, S.S.P. **Deficiência e trabalho**: redimensionando o singular no contexto universal. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas de nosso tempo).

LE VEN, M. M. et al. História oral de vida: o instante da entrevista. In: VON SIMSON, O. R. M. (Org.). **Os desafios contemporâneos da história oral – 1996**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997. p. 213-222.

LURIA, A.R. **Curso de psicologia geral** (Vol. 1.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 21-37.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 248 f. Tese (Livre docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011.

_____. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 82-99, abr. 2004.

MELETTI, S. M. F. O relato oral como metodologia de pesquisa em educação especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2002, Londrina, PR. **Anais...** Londrina: UEL, 2002. p.1092-1096.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, C. C. C. **As percepções de professores videntes sobre ser(endo) aluno deficiente visual cego: uma análise de inspiração fenomenológica existencial-hermenêutica**. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NOGUEIRA, M. L. L. **Educação Inclusiva: uma reflexão a partir da fala de universitários portadores de necessidades especiais**. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: UNESCO; MEC; ANPEd. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília, 2005. p. 59-82. (Coleção Educação para Todos, v. 6).

_____. **Cultura e psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto**. São Paulo: Hucitec, 2009.

OLIVEIRA, R. I. **Inclusão na educação infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança**. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

PADILHA, A. M. L. **Bianca – o ser simbólico**: para além dos limites da deficiência mental. 2000. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. (Org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

RIVIÈRE, A. **La psicología de Vygotski**: sobre la larga proyección de una corta biografía. Universidad Autónoma de Madrid. 1984, (Infancia y Aprendizage).

ROSSETO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 7 ed., 2009.

SANTOS, Y. B. S. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência**: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, M. V. **Identidade juvenil na modernidade brasileira**: sobre o constituir-se entre tempos, espaços e possibilidades múltiplas. Tese (Doutorado em Sociologia Política), Universidade Federal de Santa Catarina. 2006.

SIMSON, O. R. M. V. Apresentação. In: SIMSON, O. R. M. V. (Org.). **Experimentos com histórias de vida Brasil-Itália**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988. p.11-13.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C., SOUZA, D.T. R. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

SUETH, J. C. R. (et al.). **A trajetória de cem anos dos eternos titãs**: da escola de aprendizes artífices ao Instituto Federal. Vitória, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

TAVARES, F. A. C. **Percurso escolar das pessoas cegas da cidade da Praia**. 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde, 2009.

TEIXEIRA, I. A. C.; PRAXEDES, V. L. História oral e educação: tecendo vínculos e possibilidades pedagógicas. In: VISCARDI, C. M. R.; DELGADO, L. A. N. (Org.). **História oral**: teoria, educação e sociedade. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006. p. 155-168.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VASCONCELOS, J. M. **As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do Ifes Vitória**: narrativas dos protagonistas. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

VASH, C. L. (1988). **Enfrentando a deficiência**: a manifestação, a psicologia, a reabilitação. São Paulo: Pioneira / EDUSP.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008b.

VASQUES, C. K. **Cartografia de um novo olhar...** sobre a escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. Atos de Pesquisa em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação/ME FURB ISSN 1809– 0354 v. 3, nº 3, p. 428-441, set./dez. 2008a.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996. p.

VYGOTSKI, L. S. Introducción: los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Tradução de José Maria Bravo. 2. ed. Madrid: Visor Distribuciones, 1997a. p. 11-40.

_____. El defecto y la compensación. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Tradução de José Maria Bravo. 2. ed. Madrid: Visor Distribuciones, 1997b. p. 41-58.

_____. Diagnóstico del desarrollo y clínica psicológica de la infancia difícil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Tradução de José Maria Bravo. 2. ed. Madrid: Visor Distribuciones, 1997c. p 275-275.

_____. O problema do desenvolvimento del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1995, p.11-46

_____. Análises de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1995, p.121-138.

_____. Genesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1995, p.139-168.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAMPROGNO, M. B. **As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica**: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

APÊNDICES

Apêndice A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Declaro que estou de acordo em fornecer informações a prof^a. Renata Imaculada de Oliveira, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo para o desenvolvimento da pesquisa relativa a sua tese de doutorado intitulada “Conta-me como foi. Aspectos do percurso escolar de jovens com deficiência e TGD a partir de suas histórias de vida”.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas serão utilizadas de maneira sigilosa, sem referência a minha identificação pessoal. Declaro ainda que tenho conhecimento de que os dados serão utilizados para fins científicos e eventos dessa natureza, e que minha participação nessa fase da pesquisa consiste em conceder entrevistas que serão videogravadas e posteriormente transcritas sobre a minha história de vida.

Nome por extenso: _____

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Vitória, 01 de outubro de 2013.

Apêndice B

Roteiro Norteador

1. Aspectos que o sujeito considera mais marcantes em sua vida escolar e na infância;
2. O que gosta de fazer, sua rotina, família;
3. Como foi o processo de aprendizado da LIBRAS;
4. História de sua vida acadêmica, seu percurso como aluno (expectativas, realizações, frustrações, inquietações, relação com os professores, funcionários e demais colegas);
5. Importância atribuída a família e a escola como elementos que contribuíram para a superação de dificuldades durante o percurso escolar e a entrada no IFES;
6. Que expectativas tinha em relação a entrada no IFES.
7. Como percebe sua participação nas atividades acadêmicas;
8. Como foi o processo de entrada no IFES;
9. Que apoio teve ao longo de seu percurso escolar em momentos de dificuldades;
10. Expectativas em relação a vida profissional