

A HISTÓRIA DE VIDA NA PESQUISA COM JOVENS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO

Renata Imaculada de Oliveira **Teixeira** – UFES

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. 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, etc., levando à processos de compensação sócio-psicológicas. Adota a abordagem histórico-cultural como aporte teórico, prioritariamente os estudos de Vigotski. Define como sujeitos de estudo três jovens: uma aluna com diagnóstico de psicose, um aluno surdo e um aluno com autismo. 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.

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

A HISTÓRIA DE VIDA NA PESQUISA COM JOVENS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO

Este artigo se constituiu a partir da minha pesquisa de doutorado que tem como objetivo 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 baseou 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, uma vez que conforme Luria (1996) a palavra é considerada a célula da consciência e ela permite que o mundo seja apropriado pelo sujeito, pois por meio dela, o ser humano substitui o objeto e atua no plano imaginário e da representação, etc. 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, estar e se relacionar com o mundo, sendo jovens, e nessa condição. Deste modo, o problema de investigação deste estudo se referiu 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, visto o histórico de exclusão que essas pessoas viveram e ainda vivem. Pela via da história de vida, a investigação ressaltou a importância do relato histórico, da palavra, oralizada, escrita ou gesticulada, como importante fator de constituição da consciência e também oportunizou vez e voz aqueles a quem isso é negado historicamente.

A natureza histórico-cultural do pensamento humano e os processos de compensação sociopsicológicas.

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. 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. 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”. 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. 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 o sujeito. 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 pessoa 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).

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.

A construção do conhecimento por meio da história da vida

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.

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, pois analisar traços do grupo social no qual os participantes da pesquisa estavam/estão inseridos e as mudanças sobre 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.

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 de 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 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. 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).

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). 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). 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.

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. 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. Três alunos participaram desta pesquisa: Verônica 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 F83.0, CID F41.1, CID G43.0, 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 anti-depressivos, estabilizadores de humor e antipsicóticos. 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. O pai de Rafa tem quarenta e sete anos e é professor 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. Contido para falar e se expressar, Rafa demonstra ter consciência das coisas que o desagradam e de suas dificuldades em estabelecer relações interpessoais, principalmente com os colegas de turma. 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. Dentre os laudos médicos em que obtivemos acesso, observa-se, de modo recorrente, menção ao CID F84 que se refere à Síndrome de Asperger 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. 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. Os momentos de escuta com os sujeitos foram agendados posteriormente, por telefone e *e-mail*. 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, 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.

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. 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.

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.

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. Observamos que todos os participantes demonstraram estar à vontade para narrar suas histórias. Num primeiro momento, pareciam intimidados com a videogravação 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.

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.

Elaboramos um roteiro temático 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.

Os jovens com deficiência e TGD e suas histórias.

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. 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. 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. 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. 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. 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.

Referências Bibliográficas

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.

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.

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.

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 (Livres docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011.

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.

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.

TULESKI, F. C; BARROCO, S. M. S.; FACCI, M. G. D. Psicologia histórico-cultural, marxismo e educação. **Teoria y Crítica de la Psicología**, Maringá, n. 3, p. 281-201, 2013.

VYGOTSKI, L., S. Introducción: los problemas fundamentales de la defectología contemporânea. 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 paidológica de la infância 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.