

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLARISSA HAAS

**NARRATIVAS E PERCURSOS ESCOLARES DE JOVENS
E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA:
“Isso me lembra uma história!”**

Porto Alegre

2013

CLARISSA HAAS



**NARRATIVAS E PERCURSOS ESCOLARES DE JOVENS
E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA:
“Isso me lembra uma história!”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista
Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Haas, Clarissa

Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: "Isso me lembra uma história!" / Clarissa Haas. -- 2013.
214 f.

Orientador: Claudio Roberto Baptista.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Educação Especial. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. História oral. 4. Inclusão escolar. I. Baptista, Claudio Roberto, orient. II. Título.

CLARISSA HAAS

**NARRATIVAS E PERCURSOS ESCOLARES DE JOVENS
E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA:
“Isso me lembra uma história!”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2013.

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista – Orientador

Prof. Dra. Carla Karnoppi Vasques – UFRGS

Prof. Dra. Clarice Salete Traversini – UFRGS

Prof. Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti - UEL

**Esta dissertação é dedicada
às “*Sonias*”, “*Lucas*” e “*Pietros*”
-minha possibilidade de aposta na Vida-**

**Às minhas amadas irmãs,
Marília e Liliane
-minhas memórias de afetos-**

PASSEIO

NA PRIMEIRA NOITE
ELES SE APROXIMAM
E COLHEM UMA FLOR
DO NOSSO JARDIM

NA SEGUNDA NOITE
JÁ NÃO SE ESCONDEM
PISAM NAS FLORES
MATAM NOSSO CÃO
E NÃO DIZEMOS NADA

ATÉ QUE UM DIA
O MAIS FRÁGIL DELES
ENTRA SOZINHA EM NOSSA CASA
ROUBA-NOS A LUA E,
CONHECENDO NOSSO MEDO,
ARRANCA-NOS A VOZ DA GARGANTA

E PORQUE NÃO DISSEMOS NADA
JÁ NÃO PODEMOS DIZER NADA

Maiakoviski

AGRADECIMENTOS

A finalização de um trabalho desta natureza torna a minha aposta na interlocução contínua entre o espaço da academia e o da escola uma convicção e traz à tona a necessidade de agradecer às pessoas que estiveram comigo e que me auxiliaram a (re)escrever, além das narrativas que compartilho neste texto, a minha própria história.

Primeiramente, ao meu estimado orientador, professor Dr. Claudio Roberto Baptista, agradeço por sua aposta em meu percurso, pela “aceitação como legítimo outro na relação”, pelo seu olhar sistêmico, de simultânea rigorosidade teórica e fluidez poética, o que fez com que todos os momentos desta trajetória fossem singulares, auxiliando-me a tornar este texto possível.

Às queridas professoras, Sílvia Meletti, Carla Vasques e Clarice Traversini, pela possibilidade de interlocução, pela generosidade ao compartilharem comigo ponderações que se tornaram valiosas para a produção deste trabalho.

Na pessoa do meu colega Edson Mendes, companheiro de toda a trajetória de Curso no Mestrado, agradeço a todos os colegas e integrantes do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar–NEPIE pela retroalimentação qualificada e contínua que me permitiu um devir de mudanças e movimentações durante todo o curso. Estendo esse agradecimento a todos os professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com quem convivi nesses dois anos e com quem compartilhei aprendizados.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, pela possibilidade de realizar essa investigação com bolsa de pesquisa, garantindo meu afastamento em vinte (20) horas semanais de meu trabalho para que pudesse dispor do tempo necessário para a realização de uma pesquisa dessa natureza.

Na pessoa da minha colega de trabalho Cristina Fumaco, agradeço à equipe do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual e da Assessoria em Educação Inclusiva da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul–CAP-RS/SEDUC/RS pelas experiências profissionais compartilhadas que possibilitaram potencializar meu olhar às diferenças. Esse agradecimento também é extensivo a todos os colegas e alunos, especialmente, às “*Sonias*”, aos “*Lucas*” e aos “*Pietros*”, que compuseram os 13 anos de minha trajetória profissional como professora na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Aos profissionais e alunos da Educação de Jovens e Adultos das escolas da Rede Estadual de Ensino do RS que compõem as narrativas deste trabalho, pela acolhida, disponibilidade e inquietude teórica e metodológica que me impulsionaram durante todo o processo investigativo.

Às minhas amadas irmãs, Marília e Liliane, pela memória de uma vida em que fomos e continuamos sendo “três em uma”, apesar de hoje estarmos separadas pela distância geográfica; por termos sido o “colo” uma da outra nos momentos de perda e de necessidade de seguirmos em frente; por toda a confiança que sempre depositaram em mim; pela cumplicidade; pelo carinho e pelo amor incondicional.

Dirigindo o olhar reflexivo ao vivido, as lembranças dos personagens significativos se sucedem como uma exibição de imagens e flashes em meus pensamentos, de modo que agradeço por todas as palavras e silêncios, olhares, gestos, encontros e desencontros, presenças e ausências, que me impulsionaram um olhar mais atento e cuidadoso à minha presença no mundo e à minha necessidade (ou necessidade que é do ser humano) de fazer parte.

Cenas do meu filme

Em preto e branco

Que o vento levou

E o tempo traz

(...)

Desenhos que a vida vai fazendo

Desbotam alguns, uns ficam iguais

Entre corações que tenho tatuados

De você, me lembro mais¹

¹ Trechos da canção Minha vida–Rita Lee. Composição de John Lennon e Paul Mc Cartney.

RESUMO

A presente pesquisa analisa 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 no município de Porto Alegre. A partir dos pressupostos da metodologia de história oral, a entrevista aberta foi utilizada como instrumento de pesquisa, tendo, como foco principal, as trajetórias escolares desses sujeitos. Integram ainda as ações da pesquisa: a análise dos indicadores numéricos do Censo Escolar da Educação Básica (anos 2010 e 2011) referentes à Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do RS; a visitação e a observação em quatro escolas estaduais que apresentam número elevado de matrículas de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos; a pesquisa exploratória sobre as produções acadêmicas, envolvendo temáticas atinentes à pesquisa. A abordagem sistêmica do pensamento científico constitui os pilares de sustentação teórica desta pesquisa, prioritariamente, as investigações feitas pelos estudiosos Gregory Bateson e Humberto Maturana. Após a transcrição das entrevistas, foram identificados, como eixos para a análise, os processos de estigmatização do Eu; as relações interpessoais (o eu e o outro); os percursos de escolarização e as possibilidades de Ser dos sujeitos. A construção das narrativas foi aliada à discussão das concepções de memória e temporalidades e de identidades individuais e coletivas, a partir do diálogo com os pressupostos da metodologia de história oral e do pensamento sistêmico. A construção das narrativas possibilitou as seguintes considerações: a necessidade de olhar o jovem e o adulto com deficiência além de suas condições orgânicas e de vê-los como sujeitos que têm possibilidades amplas e singulares de viver e aprender e que estas são afetadas pelo contexto social em que estão inseridos; o entendimento de que as trajetórias humanas dos jovens e adultos com deficiência, influenciadas pela cultura e pela linguagem, mostram que as necessidades e anseios desses jovens estão muito próximos das necessidades e anseios dos jovens do grupo social do qual fazem parte; a observação da importância atribuída pelos sujeitos aos processos de comunicação que lhes permitam desenvolver a relação de pertencimento e a participação social; a afirmação da influência dos processos estigmatizadores na restrição das possibilidades desses sujeitos, tanto na dimensão individual como na coletiva; a percepção do fracasso escolar como marca no percurso de escolarização desses sujeitos, reafirmando a constatação histórica de que o ensino exclusivamente especializado não tem cumprido o papel de ser uma etapa transitória na vida desses alunos; da repetição, no ensino comum, de estratégias que indicam a suposta incapacidade desses sujeitos e que são visíveis a partir da configuração de “arranjos escolares”, como a oferta da EJA no turno diurno; a premência de políticas públicas que confirmem visibilidade à reflexão e à ação sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para jovens e adultos com deficiência; a necessidade de potencializar o diálogo entre as áreas da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, para o enfrentamento coletivo e multidisciplinar das situações desafiadoras que se apresentam.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; narrativas; histórias de vida; pensamento sistêmico.

ABSTRACT

This study analyzes the interlocution between Education of Young Adults and Adults (EJA) and Special Education through the construction of narratives associated with the life trajectories of three young people with disabilities enrolled in the EJA program of the Public Education Network of the State of Rio Grande do Sul, in schools located in the city of Porto Alegre. From the assumptions of the oral history methodology, the open interview was used as a research tool, focusing mainly on the school trajectories of these subjects. The following actions are also part of this research: the analysis of numeric indicators of the Basic Education Census (2010 and 2011) regarding Special Education in schools of the public education network of the State of RS; visitations and observations carried out in four state schools with a high number of enrollments of people with disabilities in the EJA program, and exploratory research of the academic work related to this theme. The systemic approach of the scientific thought constitutes the theoretical pillar of this research, particularly the investigations conducted by the scholars Gregory Bateson and Humberto Maturana. After the transcription of the interviews, the following items were identified as axis for the analysis: the processes of stigmatization of the self; interpersonal relationships (the self and others); the paths of schooling and the possibilities of being of the subject. The construction of narratives was linked to the discussion of the concepts of memory and temporality and of individual and collective identities, based on dialog, with the assumptions of the oral history methodology and systems thinking. The construction of narratives allowed the following considerations: the necessity of looking beyond the organic conditions of young adults and adults with disabilities and of seeing them as individuals with extensive and unique opportunities to live and learn, affected by the social context in which they are inserted; the understanding that the human trajectories of young adults and adults with disabilities, influenced by culture and language, shows that their needs and desires are closely related to the needs and aspirations of the young people of the social group to which they belong; the observation of the importance attributed by the subjects to the communication processes which enable them to develop a belonging relationship and social interaction; the assertion of the influence of the stigmatizing processes in restricting the possibilities of these subjects, both in the individual and the collective dimensions; the perception of school failure as a stain in the education processes of the subjects, reaffirming the historical finding that the exclusively specialized education has not fulfilled the role of transitory stage in the life of these students; the repetition, in the common education, of strategies indicating the supposed inability of these subjects, visible from the setting of "arranging school" such as the EJA day shift; the urgency of public policies giving visibility to the reflection and the action on the provision of Specialized Care Education (AEE) for young adults and adults with disabilities; the necessity to strength the dialogue between the areas of Special Education and Education of Young Adults and Adults, to the collective and multidisciplinary confrontation of the challenging situations.

Key-words: Education of Young Adults and Adults (EJA); Special Education; narratives; life trajectories; systems thinking.

RESUMEN

Este estudio analiza la interacción entre la Educación para Jóvenes y Adultos (EJA) y La Educación Especial, a través de la construcción de narrativas basadas en experiencias de vida de 3 jóvenes con discapacidad, matriculados en la educación para adultos, en la Red Estatal de Educación Pública de Rio Grande do Sul, en escuelas ubicadas en la ciudad de Porto Alegre. Partiendo de los presupuestos contemplados en la metodología de la historia oral, se utilizó la entrevista abierta como una herramienta de investigación, con el objetivo principal de alcanzar a las trayectorias escolares de estos sujetos. Integran también esta investigación: análisis de los datos numéricos de la Educación Básica (2010 y 2011), relacionados con la Educación Especial en las escuelas públicas de Rio Grande do Sul; visitas y observación de cuatro escuelas públicas que cuentan con gran número de inscripciones de personas con discapacidad en la Educación para Jóvenes y Adultos (EJA); investigación exploratoria sobre las producciones académicas, relacionadas con el tema de la investigación. El enfoque sistémico de pensamiento científico se constituye como pilar teórico de este estudio, especialmente, el presente en las investigaciones realizadas por los estudiosos Gregory Bateson e Humberto Maturana. Después de transcribir las entrevistas, fueron identificados, como ejes para el análisis, los procesos de estigmatización de identidad; relaciones interpersonales (yo y el otro) la trayectoria y las posibilidades de ser del sujeto. La construcción de narrativas se alió a un debate sobre los conceptos de memoria y de la temporalidad y de las identidades individuales y colectivas, desde la integración con los presupuestos de la metodología de la historia oral y el pensamiento sistémico. La construcción de narrativas possibilitó las siguientes consideraciones: la necesidad de mirar a los jóvenes y adultos con discapacidad más allá de sus condiciones orgánicas; verlos como personas que tienen amplias oportunidades de vivir y aprender, y que estas están afectadas por el entorno en que se insertan; la comprensión de que las trayectorias personales de los jóvenes y adultos con discapacidad, influenciadas por la cultura y el lenguaje, muestra que las necesidades y los deseos de estos jóvenes están muy cerca de las necesidades y aspiraciones de los jóvenes del grupo social al que pertenecen; la observación de la importancia atribuida por los sujetos a los procesos de comunicación que les permitan desarrollar una relación de pertenencia y participación social; la afirmación de la influencia de los procesos de estigma en la restricción de las posibilidades de estas personas, tanto en la vida escolar de estos individuos, lo que ratifica la conclusión histórica de que la educación discriminada no ha alcanzado su objetivo de ser una etapa transitoria en la vida de estos estudiantes; la repetición en la enseñanza, de estrategias comunes, que indican una presunción de incapacidad de estos sujetos, y que son identificables desde la concepción de la “organización escolar”, como el ejemplo de la oferta de la Educación de Jóvenes y Adultos en el turno diurno, la urgencia de políticas públicas que den visibilidad a la reflexión y a la acción sobre la oferta de Atención Educacional Especializada (AEE) para jóvenes y adultos con discapacidad; la necesidad de fortalecer el diálogo entre las áreas de Educación Especial y Educación de Jóvenes y Adultos, para enfrentamiento colectivo y multidisciplinar contra los desafíos que se presentan.

Palabras clave: Educación para Jóvenes y Adultos (EJA); Educación Especial; Narraciones; historias de vida; el pensamiento sistémico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Movimentos da pesquisa: jogo de xadrez e o mosaico	19
Figura 2: Curtir e Não curtir	128
Figura 3: “O tempo voa”	131
Figura 4: Compartilhar	137
Figura 5: As escolas de Pietro	163
Figura 6: Poema “Coisas”	175
Figura 7: Desenho feito pela entrevistada Sonia	178
Figura 8: Emoticons	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Média de idade dos alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EJA – Brasil 2007-2011.....	75
Gráfico 2: Média de idade dos Alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental da EJA – Brasil 2007-2010.....	75
Gráfico 3: Média de idade dos alunos matriculados no Ensino Médio da Modalidade da EJA – Brasil 2007-2010.	76
Gráfico 4: Comparativo do número de alunos incluídos na Rede Estadual de Ensino e no Estado do RS, em 2010 e 2011.....	93
Gráfico 5: Comparativo dos sujeitos da Educação Especial, de acordo com cada tipologia, incluídos na Rede Estadual de Ensino - RS, no período de 2010 e 2011.....	94
Gráfico 6: Comparativo do total de alunos com deficiência matriculados na Rede Pública Estadual de Ensino do RS e que frequentam o AEE.	95
Gráfico 7: Número de alunos com deficiência que frequentam o atendimento substitutivo na Rede Estadual de Ensino do RS e o total no estado do RS.....	96
Gráfico 8: Número de alunos público-alvo da Educação Especial, incluídos no ensino comum da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, conforme os níveis e modalidades de ensino	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas da Educação Especial por etapa Brasil 2007-2011 79

SUMÁRIO

1. CONHECER É “PENSAR EM TERMOS DE HISTÓRIAS”	16
1.1. CONHECER É “PENSAR EM TERMOS DE HISTÓRIAS” – VERSÃO II	18
2. NARRATIVA I: APRESENTANDO O NARRADOR (OU NARRADORES)...	21
2.1. A CONFIGURAÇÃO DO “MEU LUGAR”: A PESQUISA E A PESQUISADORA PRODUZINDO-SE DE FORMA INTERDEPENDENTE E RECURSIVA.....	22
3. NARRATIVA II: AS NARRATIVAS DA NARRATIVA	29
3.1. DELINEANDO A NARRATIVA COMO MODO DE OPERAR A VIDA PELO OLHAR DE DIFERENTES DOMÍNIOS LINGUÍSTICOS	30
4. NARRATIVA III: DA COMPOSIÇÃO DA FORMA	36
4.1. APRESENTANDO A METODOLOGIA DE HISTÓRIA ORAL: ARCABOUÇO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS.....	37
4.1.1 Das questões conceituais que intensificam o debate.....	41
4.2. A METODOLOGIA DE HISTÓRIA ORAL E A PRODUÇÃO DE PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	47
4.3. A METODOLOGIA DE HISTÓRIA ORAL E O PENSAMENTO SISTÊMICO.....	57
5. NARRATIVA IV: DO CONTEXTO DE PERTINÊNCIA	64
5.1. REFAZENDO O ITINERÁRIO DA EJA NO BRASIL: UMA HISTÓRIA DE “SEMEADURAS E CULTIVOS NEM SEMPRE BEM DEFINIDOS”	65
5.2. JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NOS BANCOS ESCOLARES DA EJA.....	70
5.3. JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA E A (IN)VISIBILIDADE NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	78
5.4. A APROXIMAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PESQUISAS.....	85
5.5. JOVENS E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E A OFERTA ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RS	90
6. NARRATIVA V: DA DISTINÇÃO.....	101
6.1. A COMPOSIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	102
6.2. OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS A PARTIR DOS MEUS CRITÉRIOS DE DISTINÇÃO	106
7. NARRATIVA VI: TEMPO DE ENCONTROS	112

7.1.	O ENCONTRO COM A ESCOLA, A OFERTA DA EJA E O JOVEM E ADULTO COM DEFICIÊNCIA.....	113
7.1.1	Cenas na Escola A	114
7.1.2	Cenas na Escola B	119
7.1.3	Cenas na Escola C	120
7.1.4	Cenas na Escola D	121
7.2.	O ENCONTRO DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO COM O OUTRO	123
8.	NARRATIVA VII: TEMPO DE EXPERIÊNCIAS.....	139
8.1.	A HISTÓRIA DE LUCAS	140
8.1.1	Processos de estigmatização do EU.....	142
8.1.2	Percurso escolar: da Escola Especial à EJA	145
8.1.3	Relações interpessoais: o Eu e o Outro.....	148
8.1.4	Em busca de possibilidades de SER	152
8.2.	A HISTÓRIA DE PIETRO	155
8.2.1	Processos de estigmatização: o Eu em relação.....	158
8.2.2	Percurso de escolarização: do fracasso escolar no ensino comum à EJA	162
8.2.3	Em busca de possibilidades de SER	169
8.3.	A HISTÓRIA DE SONIA.....	173
8.3.1	Processos de estigmatização do EU.....	176
8.3.2	Percurso de escolarização: da Escola Especial à EJA	178
8.3.3	Relações interpessoais: o eu e o outro.....	181
8.3.4	As possibilidades de Ser	183
8.4.	O INDIVIDUAL E O COLETIVO NA COMPOSIÇÃO DAS NARRATIVAS	185
9.	O QUE FICA É O QUE SIGNIFICA.....	189
9.1.	A EXPERIÊNCIA.....	190
	REFERÊNCIAS	197
	APÊNDICE A: Quadro de referências das produções da ANPED- GT 15 e GT-18.....	207

APÊNDICE B: QUADRO DE REFERÊNCIAS GT-15 E GT-18 ANPED.....	208
APÊNDICE C: Quadro de Escolas Estaduais com alunos com deficiência na EJA.....	210
APÊNDICE D: Alunos com deficiência matriculados nas modalidades de ensino, Faixa etária 15-29 anos – Censo Escolar de 2011.	211
APÊNDICE E: Termo de consentimento apresentado aos entrevistados.....	212
ANEXO A: Mapa do Rio Grande do Sul, com a localização das 30 Coordenadorias Regionais de Educação e suas respectivas sedes	213

1 CONHECER É “PENSAR EM TERMOS DE HISTÓRIAS”

Sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado (BATESON, 1986, p. 23).

Pois viver deveria ser - até o último pensamento e o derradeiro olhar - transformar-se (LUFT, 2010, p. 11).

Na presente pesquisa, propositadamente, antes de anunciar a temática ou o conteúdo discorro sobre a forma, ou melhor, sobre a “forma-conteúdo”, haja vista a impossibilidade de pensar separadamente estes elementos, cuja natureza epistemológica compreendo interligada, pois entendo que a forma configura as bordas de relevância e pertinência à temática proposta. A “forma-conteúdo” me auxilia a pensar uma questão que me parece tangencial no início da construção de uma pesquisa: a necessidade de falar do “como”. Como irei compreender a minha intervenção nesta pesquisa? Como irei delimitar a temática? Como irei propor um percurso metodológico a serviço do objeto da pesquisa? Como selecionarei os sujeitos? Penso que somente depois de falar do “como” é que terei elementos para falar dos “porquês”.

Ao iniciarmos uma pesquisa, são muitos os “comos” que nos assombam, inclusive o “como” momentâneo, do tipo “como começar?”, que, muitas vezes, ao contrário de impossibilitar é o provocador dos movimentos. Com satisfação, percebo que ultrapassei o assombro do “como começar” e persigo um “padrão que liga”, ou um “metapadrão”, da forma como define Bateson (1986), que possa falar de todos esses “comos” e muitos outros que ainda foram disparados por esta pesquisa.

Depois de transcorridos dois anos de investigações, leituras, discussões, no âmbito do Grupo de Pesquisa (Núcleo de Estudos de Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS), as vivências no meu espaço de trabalho e a interlocução comigo mesma, algumas respostas se presentificam, como se estivessem dadas desde o início.

Percebo que a resposta ao “como” está no modo como trato o conhecer e realizo as escolhas diárias: perante processo contínuo e inacabado que me garante a condição de sujeito histórico e social. O metapadrão está em mim, na forma como construo as minhas verdades e como as compartilho com determinados grupos, ou seja, na minha forma de olhar e distinguir os conteúdos que se tornam pertinência por fazer parte de meus contextos de significação. O metapadrão está em todas as pessoas, pois todas pensam no sentido proposto por Bateson (1986), “em termos de histórias”:

Na verdade, se o mundo é ligado, se estou fundamentalmente correto no que estou dizendo, então o “pensar em termos de histórias” deverá ser repartido por toda mente ou mentes, sejam as nossas ou aquelas das florestas de sequoias e das anêmonas do mar (BATESON, 1986, p. 22).

Dessa forma, privilegio como temática **a reflexão sobre as de trajetórias de vida de jovens e adultos com deficiência, em processo de escolarização na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA**, por meio da construção de narrativas de histórias de vida. O contexto específico é a Escola Comum da Rede de Ensino Pública Estadual do Rio Grande do Sul.

Entendo que as produções, no âmbito desta pesquisa, como minhas verdades provisórias, constituíram as narrativas construídas a partir da relação e do contexto em que estou imersa: a Rede Pública Estadual de Ensino, desde 1998. No âmbito dessa rede, já transitei em diversas funções: desde a de professora de Educação Infantil e Anos Iniciais à integrante da equipe profissional do Departamento Pedagógico de Instância Administrativa da Secretaria do Estado de Educação, em Coordenadoria Regional de Educação (CRE); atualmente trabalho no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-RS), órgão vinculado à Assessoria de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação do Estado/SEDUC, como técnica-pedagógica.

Compartilhar estes papéis com diferentes sujeitos e contextos configura as circunstâncias propositivas de meu olhar interessado e investigativo perante os sujeitos com deficiência, que estão em etapas cronológicas específicas da vida: o jovem e o adulto.

Neste momento em que avanço na discussão e trato dos “porquês” suspensos na abertura deste texto, penso que tenho argumentos para citar Bateson: “Isso me lembra uma história” (BATESON, 1986, p. 21) e prosseguir na justificativa de que pensamos em “termos de histórias”. Assim, resgato uma vivência como técnica-pedagógica da Educação Profissional em uma Coordenadoria Regional de Educação (6ª CRE com sede em Santa Cruz do Sul, RS), onde compartilhei, junto com uma colega da área, o desafio de garantir o ingresso e a permanência de duas jovens alunas surdas em Curso de Iniciação Profissional em Turismo, envolvendo dificuldades de toda ordem: operacionais e conceituais.

Essa experiência serviu para eu perceber que há um grande desafio político e epistemológico envolvendo a Escola Pública do Estado do Rio Grande do Sul: o de

tornar presente uma narrativa que diz do sujeito jovem e do sujeito adulto com deficiência, como cidadãos que têm direitos, não apenas por discurso de lei, mas pela aposta em seu desenvolvimento e em suas capacidades. Além disso, existe o desafio de ultrapassar uma narrativa produzida e disseminada ao longo de muitos anos, do jovem e do adulto com deficiência, como um sujeito estigmatizado pelo diagnóstico clínico; de sujeito infantilizado e incapaz de ter vivências condizentes com sua faixa etária, seja na escolarização, seja no mundo do trabalho.

Entender a produção do conhecimento relacionada à sua ontogenia ou à história evolutiva de cada indivíduo produz conotação em como compreendo ciência ou pesquisa científica e como se dá a relação que estabeleço com a metodologia de história oral a partir das histórias de vida dos sujeitos, jovens e adultos, com deficiência. O reconhecimento do “como conhecer”, como “padrão que liga” a todos, rompe com todo e qualquer viés de estigmatização que possa ser estendido aos sujeitos de pesquisa e constitui-se como desafio no sentido de estabelecer eixos de análise com base em narrativas que possam contribuir para pensar os sujeitos em suas alteridades e capacidades, assim como a pensar as políticas públicas em ação, na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, a partir da voz dos sujeitos para quem são elaboradas tais políticas.

Nestas linhas iniciais, persegui o propósito de alinhar os conceitos que permearam toda a evolução da pesquisa e que conduziram minhas formas de pensar e agir ou aquilo que licenciosamente denominei de “forma-conteúdo”. Meu desafio é deixar claro, no “tom” da escrita, que a recursividade textual e as evocações recorrentes de histórias pessoais, perante a proposição batesoriana “Isso me lembra uma história”, compõem o próprio corpo teórico da pesquisa, não sendo apenas estilo de escrita. Para isso, estabeleço interlocução com uma perspectiva sistêmica de que conhecer faz parte da ontogenia de todo ser vivo, de modo que cada indivíduo, a partir da história de suas interações, constrói individual e coletivamente, garantindo que viver possa ser “transformar-se”, tal como poetizado por Luft (2010) na abertura deste texto.

1.1 CONHECER É “PENSAR EM TERMOS DE HISTÓRIAS” – VERSÃO II

Contemplan a abordagem narrativa como forma de produzir conhecimento implica permitir-se recriar continuamente o percurso teórico-metodológico da pesquisa,

assumindo o viés da instabilidade, imprevisibilidade e intersubjetividade como posturas do pesquisador “novo-paradigmático” (VASCONCELLOS, 2010). Propor novos modos de fazer, novas possibilidades, estabelecer a reflexão de que aquilo que é nomeado como caminho de desvio é apenas um outro caminho trata-se de pensamento potente para a composição das narrativas da trajetória de vida dos sujeitos desta pesquisa. Desse modo, fazendo alusão ao caminho de reinvenção e de reelaboração da pesquisa, proponho um novo “começo” ou uma nova forma de apresentar a discussão, que não anula o caminho anterior; ao contrário, relaciona-se diretamente com ele, complementando-o e ampliando a reflexão sobre as linhas teóricas desta investigação.

Proponho que pensar e apresentar o trajeto da pesquisa possa ser delineado a partir da evocação de duas imagens simultâneas: a da estrutura do tabuleiro do jogo de xadrez e a do mosaico. A proposta das “imagens que pensam” atribui vida e sentido à dinâmica existencial humana de “pensar em termos de histórias”, sendo possível entender que a ordem das coisas, começo ou final, é apenas ajuste didático, ou seja, relaciona-se diretamente com quem lê, visto que a imagem que será apresentada como ponto de partida está alinhavada durante todo o percurso. Portanto, a busca pela imagem e pela metáfora não tem caráter ilustrativo; a imagem e a metáfora tornam-se os próprios elos de comunicação entre as histórias individuais e coletivas apresentadas nesta pesquisa.

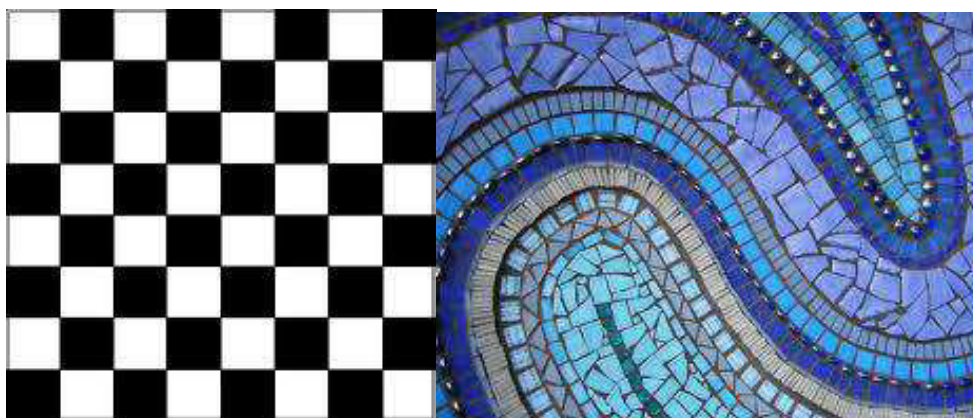


Figura 1: Movimentos da pesquisa: jogo de xadrez e o mosaico

A investigação que se estabelece, primando pela relação dialógica entre história oral como procedimento metodológico e pelo pensamento sistêmico, constrói um caminho que subverte a dualidade preto/branco do tabuleiro de xadrez e de suas formas simétricas, que se mantém durante toda a estrutura. A construção da realidade como

epopeia ou invenção humana abarca temporalidades e circunstâncias históricas simultâneas (que podem ser próximas e, ao mesmo tempo, antagônicas), delineando formas e linhas assimétricas ao seu curso que estão mais para a forma de um mosaico, pois, ao mesmo tempo em que cada parte compõe um todo e vice-versa, as partes continuam sendo partes que são todo, ou seja, unidades autônomas.

Enquanto, no tabuleiro de xadrez, não importa o modo de olhar, pois a imagem será sempre a mesma, independentemente de sua posição, no mosaico, existem possibilidades de vermos as formas de ponto de vista diferentes a cada modificação do foco. Compreender as nuances e as sutilezas dos pequenos indícios que sinalizam a mudança e o processo de desenvolvimento humano e olhar de modo diferente para o mosaico são ações reforçadas durante toda a investigação.

Importante destacar que não se trata de uma escolha entre o trajeto do tabuleiro de xadrez ou do mosaico, pois as formas do xadrez também estão incorporadas no mosaico, à medida que a produção da pesquisa recorta e delimita um campo de atuação em que a lógica, própria do pensamento matemático e da racionalidade humana, está presente em todos os modos de organização das estruturas. O tabuleiro de xadrez e o mosaico “se comunicam” e “participam um do outro” pela necessidade que temos de produzir “contornos” aos nossos modos de estar e fazer parte nas relações humanas, embora o tabuleiro de xadrez, diferentemente do mosaico, não incorpore as formas deste último.

Assim, a estrutura da narrativa foi organizada de modo que cada uma das partes (capítulos) se comunicasse com as demais, e que, igualmente, cada parte preservasse sua unidade autônoma. Assim, a escolha por onde começar também é do leitor, e o papel de quem escreve, em consonância com os pressupostos teóricos que delineiam sua relação com o mundo, é o de possibilitar, ao menos, mais de uma forma de começar, o que justifica essa segunda escrita inicial, tratada como versão II.



2 NARRATIVA I: APRESENTANDO O NARRADOR (OU NARRADORES)

Que livro é este, então?

Eu não o chamaria de “ensaios”, porque o tom solene e a fundamentação teórica que o termo sugere não são jeito meu. Certamente não é um romance nem ficção. Também não são ensinamentos – que não os tenho para dar.

Como em muitos campos de atividade, surgem novos modos de trabalhar ou criar que precisam de novos nomes. Cada um dê a esta narrativa² o nome que quiser. (...)

O que escrevo nasce do meu próprio amadurecimento, um trajeto de altos e baixos, pontos luminosos e zonas de sombra. Neste curso entendi que a vida não tece apenas uma teia de perdas, mas nos proporciona uma sucessão de ganhos.

O equilíbrio da balança depende muito do que soubermos e quisermos enxergar (LUFT, 2010, p. 09).

² Grifo meu.

2.1 A CONFIGURAÇÃO DO “MEU LUGAR”: A PESQUISA E A PESQUISADORA PRODUZINDO-SE DE FORMA INTERDEPENDENTE E RECURSIVA

No intento de pesquisar os sujeitos jovens e adultos com deficiência e suas trajetórias de vida, tendo como recorte espaço-temporal sujeitos em processo de escolarização na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, proponho inicialmente um recorte intersubjetivo que dá forma, contorno e bordas ao meu modo de constituir-me como indivíduo e coletivo, a partir das histórias que trago comigo e que me compõem como pessoa motivada na pesquisa das Políticas Educacionais e Processos Inclusivos. Percebo que as tramas que compõem a temática em foco se misturam comigo e também me compõem e narram o meu lugar nesta pesquisa que se anuncia.

Penso ser relevante explicitar minha compreensão sobre os termos evocados já no título desta primeira narrativa: “configuração”. Proponho a construção do meu lugar na pesquisa como configuração, pois será sempre uma aproximação, uma tentativa de, um esboço cartográfico operado nas minhas possibilidades concretas em um dado momento, tentando me descaracterizar, portanto, do viés de abstração e representação da realidade, legado de um pensamento científico cartesiano.

Interessada em dialogar com jovens e adultos com deficiência a partir de suas próprias trajetórias de vida, com ênfase nas suas trajetórias escolares, distingo, como fio condutor desta pesquisa, a metodologia de história oral (com enfoque em um de seus desdobramentos ou gêneros, a história oral de vida). Essa abordagem metodológica tem sido considerada pelas pesquisas atuais nas Ciências Sociais e Humanas, como um campo teórico-metodológico que tem o compromisso, ou o impacto propositivo de auxiliar a desmistificar a visão de uma História com vertente epistemológica Estruturalista; responsável, portanto, pela admissão da documentação oral, somente na ausência de documentos escritos, e pela prevalência do registro biográfico de pessoas consideradas personalidades históricas.

Como decorrência principal do aprofundamento dos estudos da metodologia de história oral, identifico a marca da subjetividade com lugar de pertença à produção de um pensamento científico, o que, em certa medida, também justifica meu interesse por essa abordagem. Entendo que o reconhecimento do crivo da subjetividade em produção de história oral resguarda o pesquisador do compromisso ilusório com uma verdade absoluta, a favor da produção de uma verdade como explicação consensuada ou compartilhada pelas partes. Essa postura não dispensa rigorosidade teórica e

metodológica, ao contrário, revela um exaustivo investimento do pesquisador na forma, entendendo que esta constitui uma construção teórica.

Meihs e Holanda (2007), pesquisadores brasileiros de renome sobre história oral, destacam a importância que toma a forma (escrita) na apresentação do conteúdo (construído a partir de fonte oral) e sugerem a impossibilidade do distanciamento do pesquisador:

A oralidade quando vertida para o escrito congela a realidade narrada mudando a dinâmica original. O estado especial, fluido da oralidade se estratifica, fazendo o momento da apreensão tornar-se prisioneiro das letras escritas (MEIHS; HOLANDA, 2007, p. 26).

Especificamente no campo da Educação Especial, as pesquisas amparadas na metodologia de história oral despontam a partir do estudo pioneiro de Glat (1989) e auxiliam a consolidar o lugar do pesquisador em Educação Especial como potencializador de formas de ver e compreender a deficiência além da incapacidade, a partir do encontro com a perspectiva de olhar do sujeito excluído.

Pela metodologia de história oral, a narrativa da pessoa com deficiência ganha legitimidade. Durante muito tempo, o pensamento científico foi responsável por reproduzir uma visão de mundo em que somente “os outros” poderiam falar sobre as pessoas com deficiência. Ocupam este lugar de narração e compartilham notoriamente, de status valorativo diferente e desproporcional: a clínica; a família; a instituição especializada de educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a escola comum.

Entendo que a narrativa conduzida pela pessoa com deficiência, a partir da metodologia de história oral, é sintônica com o contexto institucional da Política de Educação Especial no Brasil, construído ao longo da última década³, a favor da

³ Concordo com Baptista (2011) quando diz que a década inicial do presente século pode ser considerada um marco no que se refere à proposição de objetivos e de um projeto pedagógico a favor da escolarização das pessoas com deficiência. Nesse sentido, destaco como documentos norteadores e sintônicos com esse movimento a Resolução nº 02/2001 CNE/CEB que passa a prever que essa escolarização deva ocorrer necessariamente no Ensino Comum; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) que delineou as diretrizes orientadoras para uma política brasileira na área, definindo um grupo específico de sujeitos como público-alvo da ação da Educação Especial e consolidando o entendimento de que o Atendimento Educacional Especializado deva ser complementar ou suplementar e não mais substitutivo da escolarização; a Resolução nº 04/2009 CNE/CEB que define as diretrizes operacionais para a Política, seguida da Resolução nº 04/2010 CNE/CEB e do Parecer nº 13/2009 CNE/CEB, e, mais recentemente, o Decreto nº 7611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Também entendo

escolarização das pessoas com deficiência, mediante o respeito à diferença e à alteridade dos sujeitos.

Para Glat (2009, p. 144):

Ao dar voz aos sujeitos do estudo, a Metodologia de História de Vida é particularmente profícua para pesquisas na área de Educação Especial e Educação Inclusiva, e outras áreas do conhecimento que lidam com grupos excluídos. Pois, conforme mencionado, permite “falar com eles” e não “sobre eles”.

Ao propor a narrativa pela voz dos sujeitos, de certa forma, resgato as vozes de quem fala sobre eles, embora com outro viés, pois estas se fizeram vivas e presentificadas na pesquisa pela voz dos sujeitos. Ao definir as lentes condutoras de meu olhar, entendo que percorro paralelamente a fronteira do individual e do coletivo, à medida que as histórias individuais também refletem uma identidade coletiva, ou a expressão de um grupo ao qual o indivíduo pertence.

No âmbito desta investigação, de imediato estabeleci distinções⁴ que tratam da minha forma de compreender o mundo e também da minha forma de estar nele, entendendo-as como premissa primordial apoiada numa abordagem de ciência cunhada no pensamento sistêmico de que a realidade só existe como narração produzida por um observador. Dessa forma, na construção deste texto, proponho o vocábulo “Narrativas” para tratar das partes ou dos capítulos que compõem o todo.

A partir do paradigma sistêmico, tratado por Vasconcellos (2010) como “novo-paradigmático”, estabeleço, ao longo da construção deste texto, uma interlocução com o estudioso inglês, biólogo, antropólogo e pensador Gregory Bateson e com o pesquisador chileno Humberto Maturana. Ambos os autores desenvolvem pesquisas sobre a ontologia humana que são bastante próximas, desenvolvendo referencial teórico significativo para a compreensão da abordagem de ciência, a partir do pensamento sistêmico. Bateson (1986) atribui lugar de destaque às relações dinâmicas que regem o crescimento e o desenvolvimento humano por meio de uma busca incessante de conexões entre as dimensões do conhecimento que a história da ciência tem nos

necessário destacar a relevância da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), como a abertura formal para a promoção de garantias de um sujeito de direitos, e no que concerne à Educação, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, Lei n.º 9394/96, documento no qual a Educação Especial passa a ser considerada uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino.

⁴ Vocábulo cunhado em Humberto Maturana.

apresentado como separadas. Maturana (1986), ao ocupar-se em aprofundar uma ontologia do conhecer humano e ao entender todo o ser vivo como um sistema fechado, determinado por sua estrutura, instaura um salto qualitativo na forma de olhar a vida, perante o entendimento de que “não existe uma realidade independente do observador e de que o conhecimento científico do mundo é construção social, em espaços consensuais, por diferentes sujeitos/observadores” (VASCONCELLOS, 2010, p. 102).

Entendo que (re)construir a narrativa das trajetórias de vida a partir da voz dos sujeitos protagonistas, tratando das percepções que eles trazem sobre o lugar da escola em suas vidas, assim como as autopercepções consolidadas por influência deste mesmo lugar, constitui-se na tarefa central da pesquisa. Para desenvolvê-la busquei ter como eixo de análise os percursos de escolarização dos sujeitos, os quais nos levam a refletir sobre as possibilidades que a Escola Pública Estadual do Rio Grande do Sul tem oferecido aos jovens e adultos com deficiência. Além disso, foram identificados os desafios emergentes ou as questões perturbadoras para a operacionalização de uma mudança de perspectiva no âmbito da rede, consoante com o movimento de mudança instituído pela Política de Educação Especial no Brasil, tais como a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os jovens e adultos com deficiência. No contexto da investigação, foram identificados pontos merecedores de reflexão, como o que se refere à organização da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para pessoas com deficiência por meio de novos “arranjos”, como a oferta no turno diurno.

Na busca pela definição de estratégias para selecionar os sujeitos e propor um novo recorte à pesquisa, elegi, como lupas qualificadoras de meu olhar, a análise da configuração atual desta rede, a partir de dados quantitativos, obtidos por meio da consulta aos dados e microdados do Censo Escolar de 2010 e 2011, que, por sua vez, expressa a heterogênea e paradoxal oferta de serviço de AEE realizado por essa rede; as minhas vivências atuais como técnica pedagógica do CAP-RS perante a postura política atual (da qual compartilho) de que o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual⁵ deve ter visibilidade como mediador de políticas

⁵ O CAP-RS, em funcionamento desde o ano de 2000, é órgão vinculado à administração da Secretaria de Educação do Estado, sob gestão da Coordenação de Gestão de Aprendizagem - CGA e da Assessoria em Educação Inclusiva. Além da formação pedagógica, como mediador de políticas de educação com enfoque inclusivo, atua na produção de materiais didáticos para alunos da rede pública, atendendo as especificidades de um grupo de sujeitos, o deficiente visual.

inclusivas, para a sustentação de redes de qualificação de práticas pedagógicas que promovam a acessibilidade a todos os sujeitos, caracterizados na lei como alvo do AEE. Desse modo, o fato de estar neste espaço institucional tem me permitido um olhar sistêmico quanto aos desafios emergentes para a escolarização das pessoas com deficiência.

Também considerei como critério de distinção para a seleção dos sujeitos a identificação de alunos incluídos na classe comum, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por reconhecer a potencialidade deste espaço para atender as necessidades específicas desta faixa etária, constituindo-se como meio de prover continuidade ao desenvolvimento humano e social das pessoas com deficiência. Além disso, percebo, na interface entre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, uma trajetória histórica sintônica: “encontram-se cada uma em sua perspectiva, em processo de re-definição social” (SIEMS, 2011, p. 67) pela dificuldade enfrentada ao longo dos anos em se reconfigurarem como modalidades de ensino, capazes de garantir os direitos da especificidade de seus sujeitos, eliminando o viés de política compensatória e assistencialista.

A recursividade da pesquisa em história oral pode se expressar de diferentes maneiras, nem todas possíveis de serem previstas, visto que demandam eixos de análise inesperados, materializados pelas imagens persistentes na narrativa dos sujeitos, tais como os processos de estigmatização do Eu e as relações interpessoais (o eu e o outro). Esses eixos tratam dos modos como o preconceito influencia nas dimensões constitutivas das identidades dos sujeitos e nas possibilidades de Ser, colocando em evidência as singularidades vivenciadas por cada um dos sujeitos na ruptura com aquilo que é esperado mediante as práticas sociais de normalização.

Foi possível perceber que as próprias manifestações (sejam oralizadas ou silenciadas) dos sujeitos conceberam-se como compreensões metafóricas para eles mesmos, à medida que estavam recuperando histórias concebidas sobre formas de olhar resgatadas pela presentificação da memória, logo, com conotação diferenciada do tempo histórico em que foram vivenciadas. Fundamento essa percepção no pensamento de Maturana (1986, p. 42) de que “viver é conhecer e conhecer é viver”, ampliando e também restringindo as minhas escolhas quanto aos pressupostos norteadores desta pesquisa. Ao estabelecer este contundente aforismo, Maturana (1986) abre possibilidades para que cada sujeito possa ser reconhecido a partir de suas capacidades, em processo de aprendizagem contínuo desencadeado por sua história e circunstância.

Portanto, perante as lentes da aprendizagem como prática social inerente à condição de estar vivo, assento minha reflexão e a transcrição das histórias narradas pelos sujeitos.

Ao constituir o meu lugar de pesquisadora, retomo que este se sustenta na possibilidade de “pensar em termos de histórias” (BATESON, 1986, p. 22), pois entendo que as explicações são sempre descrições, narrativas ou histórias tomadas de forma metafórica pelo olhar do observador, assumindo coautoria nas possíveis histórias narradas, assim como os sujeitos implicados nelas também ocuparam este lugar na minha história. Assim, a minha percepção (embora tenha sido sempre uma imagem “deformada”) dos sujeitos pesquisados me permitiu avançar na compreensão sobre de que forma as trajetórias escolares, evidenciadas nas histórias de vida deles, vêm contribuindo para a composição de seus próprios critérios de distinção (ou formas de olhar e se olhar), diante dos desafios sociais próprios de suas faixas etárias.

Estabelecer uma conversação, independentemente da existência do mesmo domínio linguístico⁶, foi fundamental para propor a abordagem narrativa como uma experiência criativa e próxima ao fazer docente, em que as práticas pedagógicas multidisciplinares são propostas como a possibilidade de encontrar uma nova forma de fazer que permita a comunicação com cada um dos sujeitos.

Com Lucas, Pietro e Sonia, os três personagens principais das narrativas, está feito o convite para “dar a conhecer” as formas de produção do conhecimento e da própria episteme da pesquisa científica, bem como as teias que amarram, aproximam e distanciam o diálogo entre as áreas da Educação Especial e da EJA.

Portanto, na estrutura do texto, a palavra “narrativa” está associada ao movimento da pesquisa como um todo e às narrativas de vida de cada um dos sujeitos, compondo uma forma interdependente e recursiva a partir das partes, à medida que, na multiplicação destas, as memórias e as temporalidades que narram a vida de três indivíduos singulares produzem leituras sobre um universo de sujeitos (os jovens e adultos com deficiência que frequentam a EJA, na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul). Além disso, elas se tornam, igualmente, a narrativa das convicções de vida de uma pesquisadora (neste caso, da minha história) e possibilitam a reflexão

⁶ Utilizo-me da conceituação de domínio linguístico, a partir de Humberto Maturana, que me auxilia na compreensão de que todas as descrições para uma realidade podem ser consideradas verdadeiras, quando consideradas resultantes de espaços de coerências diferentes, respondendo, portanto, a diferentes perguntas ou modos de ver dos observadores. Assim, Maturana (1999) compreende como operar mediante o mesmo domínio linguístico, a coerência na história de interações entre os organismos.

sobre minha própria trajetória, de modo que as zonas de fronteira entre o “meu” e o “nosso” passam a ser imaginárias e sustentadas pelos modos de olhar.



Trata-se de imaginar a narrativa como esta linha que caminha para frente, mas que é capaz de aceitar reviravolta e interrupções. Uma linha que pode se desdobrar em três, quatro, dez quadros. Quadros com um desenvolvimento relativamente autônomo. Quadros que podem parar, recuar, em relação à linha fundamental, e que se relacionam entre si, formando uma espécie de teia, capaz de enredar a narrativa. (ARAÚJO, 1992, p. 68)

3.1 DELINEANDO A NARRATIVA COMO MODO DE OPERAR A VIDA PELO OLHAR DE DIFERENTES DOMÍNIOS LINGUÍSTICOS

Ao buscar o lugar da narrativa, a partir de diferentes domínios linguísticos ou campos de conhecimento, tenho como proposta central estabelecer a “conversa animada” entre as partes e, desse modo, recorrendo à imagem que apresento no início desta investigação, auxiliar a construção da compreensão de que a unidade não está nos retângulos simétricos do tabuleiro de xadrez, mas nas formas assimétricas do mosaico.,

Também compreendo como motivação para essas considerações, a longínqua historicidade do ato de narrar, que, em meu entendimento, remonta à própria origem dos sistemas mentais ou do sistema vivo humano, como modo de operar⁷ a vida, assim como a constatação de que tão antigo quanto o ato de narrar é a reflexão acerca do ato de narrar. Filósofos da antiguidade clássica, Platão e Aristóteles, podem ser citados como os precursores dessa discussão (MORAES LEITE, 2002).

Portanto, um bom modo de começar me parece a busca pelo vocábulo narrativa no dicionário. No Dicionário eletrônico Houaiss⁸, trata-se da exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, que podem ser encadeados, imaginários ou reais, por meio de palavras ou imagens. Essa conceituação permite estabelecer nexos associados à narrativa que são bastante amplos, que vão além da literatura. No seu sentido etimológico, do verbo latino *narrare*, narrar significa fazer conhecer.

A etimologia ou a origem da palavra narrativa aguça o questionamento: como a ciência faz conhecer? Como se produzem narrativas em outros domínios linguísticos? Meu olhar recai especificamente na Literatura, por ser um campo de saber em que a ficção é validada de modo consensual, como estrutura legítima, diferentemente do que ocorrem nas demais áreas do conhecimento com status de Ciência⁹.

Cabe retomar a compreensão da dimensão do real como uma produção social validada em um espaço e tempo circunscrito, portanto, como uma possibilidade que não

⁷ Expressão cunhada em Humberto Maturana.

⁸ Consulta feita no endereço eletrônico <http://200.241.192.6/cgi-bin/houaissnetb.dll/frame?palavra=narrativa>. Acesso em 25/11/2012.

⁹ Neste trecho, refiro-me à compreensão de Ciência cujo argumento sobre os processos de constituição das explicações científicas operam na lógica da binaridade, é ou não é. Esse modo de descrição é explorado, na obra de Bateson (1986), como sistemas de comunicação digital. Somente neste viés é possível falar de Ciências com status de validade superior.

é dada de forma independente. O que se torna real (e não o que é real), no curso da História, é uma construção compartilhada de significados, com a distinção de que a validação depende das experiências que emergem da relação de intersecção entre as temporalidades individuais e coletivas. Por isso, dialogar com a Literatura cumpre o papel de ser mais que um artifício de estilo ou de ilustração, o de ser o argumento que sustenta a concepção de ciência do modo como se refere Varela (1985):

Cada época da história da humanidade produz, pelas suas práticas sociais cotidianas e pela linguagem, uma estrutura imaginária. A ciência é uma parte integrante dessas práticas sociais e as teorias científicas da natureza representam uma dimensão desta estrutura imaginária. (...) A ciência é mais uma epopeia do que uma progressão linear. (...) A história humana da natureza merece ser contada de diferentes modos. (VARELA, 1985, p. 9)

A partir de um breve sobrevoo dirigido às Teorias da Literatura, por meio do trabalho da pesquisadora Moraes Leite (2002), posso afirmar que as teorias acerca do papel do narrador, tratadas como foco narrativo ou ponto de vista, são variadas de modo que são muitas as terminologias utilizadas para inventariar as atribuições do narrador.

É possível observar, ao longo da história literária, uma mutação no modo de conceber essa figura, relacionada diretamente às concepções epistemológicas da época, isto é, com a epistemologia de conhecimento ao qual a comunidade científica reconhecia como válida. E, nesse aspecto, reitero os caminhos convergentes entre a narrativa literária e a narrativa histórica.

Em meados do século XIX, prevalece o narrador nomeado por Friedman, segundo Moraes Leite (2002, p. 26), como o “narrador onisciente intruso”, ou aquele que tudo sabe sobre o comportamento e ações dos personagens. Na literatura brasileira, Machado de Assis pode ser citado como um precursor dessa forma de produção literária, permeando suas narrativas com opiniões e visões do narrador acerca dos personagens e do contexto em que se passa a obra.

A partir de meados do século XIX, o discurso da neutralidade começa a influenciar a produção literária, prevalecendo a figura do narrador como “onisciente neutro” (MORAES LEITE, 2002, p. 32). A escrita é realizada em terceira pessoa e não cabe mais ao narrador fazer comentários sobre os personagens, embora seu papel em realizar a ponte entre o autor e o leitor continue bem definido. No século seguinte, as tendências narrativas literárias passarão a conceber o narrador como integrante da narrativa ou um observador que participa da trama, tanto como personagem secundário

ou como principal. Nessa perspectiva, o narrador faz conhecer pelo olhar particular de um determinado personagem; não concentra em suas mãos todas as evidências.

Avançando em direção ao século XX, o pensamento contemporâneo questiona os critérios de validação positivistas, logo, a existência dos fatos por si só. O que importa não é mais “o real”, mas o inteligível ou as formas de entender o “real”. A Literatura resgata a figura do narrador onisciente intruso, embora não mais com o mesmo furor enciclopedista do século XVIII. Os silêncios e as omissões do narrador também são considerados textos. O leitor passa a ser considerado autor¹⁰; o relativo e o subjetivo encontram lugar de pertença nos modos de narrar.

A sucessividade linear com que discorro sobre os focos narrativos é mera estratégia didática, de modo que a introdução do marco temporal de um determinado foco narrativo não representa a extinção de outro. Moraes Leite (2002) nos convoca a pensar que as formas narrativas atuais acolhem, simultaneamente, formas bastante variadas, questionando os modos de conceber a literatura que se sustentam em um único viés totalitário. Penso que esse apontamento pode ser considerado, de modo mais amplo, como eixo de articulação da (re)leitura da própria denominação de Ciência.

Estreitando as fronteiras entre os diferentes domínios linguísticos, encontro, no clássico texto do pensador alemão Walter Benjamin, “O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskow”, datado de 1936, as reminiscências (expressão do próprio autor) sobre a arte de narrar, que permanecem atuais, como objeto de investigação de diferentes campos teóricos (tais como Teorias da Literatura; Ciências Sociais; Ciências da Comunicação; Filosofia; História).

Seu trabalho, embora exija uma contextualização e compreensão de algumas de suas considerações à luz de sua época¹¹, merece destaque por exercer a dinâmica do “padrão que liga” entre as diversas áreas do conhecimento.

Benjamin (1985) abre o ensaio citando, como referência, o legado da obra de Leskow para propor que “o ato de narrar está em vias de extinção”, pois as pessoas não

¹⁰ A referência do crítico literário Roland Barthes é importante para que se compreenda e se aprofunde a relação do leitor e do autor. Barthes declarará “a morte do autor e o nascimento do leitor”. O trabalho instigante desse autor será retomado por Michael Foucault, ao discorrer sobre a função autor, e por pensadores atuais no campo da História da Cultura Escrita, como o francês Roger Chartier.

¹¹ Walter Benjamin (1892-1940), filósofo alemão, filiado à Escola de Frankfurt, escreve este ensaio no clima de tensão e pessimismo pós a devastação provocada pela 1ª Guerra Mundial e a iminência de novos conflitos, o que justificaria seu olhar nostálgico e de desesperança, mediante a evolução da técnica.

seriam mais capazes de intercambiar experiências. Faz menção ao surgimento da imprensa, período em que os fatos só parecem ter valor quando são novos.

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. (BENJAMIN, 1985, p. 203)

Interessante analisar a relação que ele estabelece entre os conceitos explicação associada à informação e oposição à narrativa. Para Benjamin, os mecanismos da narrativa remetem à reflexão, ao inesgotável, ao passo que a informação se esgota assim que é compartilhada, pois é dada como explicação ou verdade acabada. Larossa (2002) também será categórico em afirmar que a informação não é experiência e que vivemos hoje o excesso da informação.

Benjamin (1985), ao empregar o vocábulo explicação, faz crítica à produção humana da modernidade, que almeja um paradigma de completude e estabilidade, buscando totalidade na produção e reprodução de significantes. Entende que esse viés, ameaça de extinção a narrativa, a experiência cotidiana que passa a ser marginalizada como produção de menor valor científico.

Bosi (2010), ao propor uma interpretação ao papel da narrativa em Benjamin (1985), também dá relevância às distinções entre a informação e a narração. Conforme a autora, à informação “atribui-se foros de verdade” (BOSI, 2010, p. 85), enquanto que, na narrativa, a situação fica aberta a nossa interpretação.

Portanto, Benjamin (1985), ao reconhecer a experiência de boca em boca e a narração por anônimos como fonte inesgotável da história oral, salienta, como marco de extinção da narração, o surgimento da imprensa escrita, junto com o gênero literário do romance. Penso, contudo, que o que está em pauta para o autor não é a crítica estrita ao gênero literário do romance ou a evolução tecnológica que marca os tempos – basta atentarmos para o fato de que o autor está a apreciar o estilo narrativo de Leskow (1831-1895) proposto na sua forma escrita/impresa –, mas a forma valorativa de se olhar para estas, como arte ou produção maior, em que “a narrativa corresponderia às formas efêmeras de reminiscência num nível coletivo”. (EWALD, 2008, p. 8). As reminiscências ou especificamente as memórias, para Benjamin, são o cerne das narrativas.

O autor aprofunda sua visão propondo uma imagem metafórica que associa a extinção da narrativa ao instinto burguês de “cada vez mais expulsar a morte do universo dos vivos” (BENJAMIN, 1985, p. 207), por meio de práticas higienistas e moralistas inauguradas com o pensamento iluminista burguês, enquanto, nas civilizações antigas, a morte era ritual comemorativo, incorporado de fato, como etapa da vida. Para Benjamin (1985), a narrativa assume sua forma plena no momento da “morte”, caracterizada como contemplação ou apreciação de cada história ou trajeto pessoal, ou seja, pelo instante em que o contar e recontar da experiência vivida e significada caracteriza a substância de que são feitas as histórias.

Para Ewald (2008, p. 6), o ensaio de Benjamin (1985), embora expressivo de uma corrente de pensamento de tradição alemã, cuja visão do mundo é bastante nostálgica, resguarda sua contemporaneidade pelo olhar de composição com que trata a narrativa:

A visão integrativa da narrativa está presente em Benjamin (1985), quando este afirma que o narrador, nas histórias que conta, recorre ao acervo de experiências de vida, tanto as suas como as experiências relatadas por outros. Ao narrar, ele as transforma em produto sólido e único, tornando-as experiências daqueles que estão ouvindo. Assim ocorre a transmissão de conselhos e conhecimentos, o que afirma o papel constitutivo do discurso na vida social, em uma concepção de “literatura como prática social” (BAUMAN, 1986, apud EWALD, 2008, p. 6).

Ewald (2008) entende que se vive hoje um reencantamento da história oral; é certo que não com os mesmos objetivos propostos por Benjamin em 1936, como a preservação da tradição e intercâmbio de experiências. A história oral passa a ser vista como processo de tomada de consciência individual e coletiva sob a concepção de que inclusive o aprimoramento da técnica possa ser tomado a serviço da mesma e não como processo negatório da oralidade.

Destaco, como clímax do ensaio de Benjamin (1985), a passagem em que o autor associa a narrativa à arte artesanal, para tratá-la como uma criação miscigenada no ato narrado e na voz de quem dá vida à narrativa, o que resulta em uma espécie de “marca” intersubjetiva no perfil do narrador e que me auxilia a pensar esse lugar pelo qual venho me movimentando. Para Benjamin (1985):

A narrativa, que floresceu durante todo tempo no meio do artesão – no campo, no mar e na cidade, é ela própria num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-lo dele. Assim, se imprime

na narrativa a marca do autor como a marca do oleiro na argila do vaso.
(BENJAMIN, 1985, p. 205)

O modo como trata a experiência nos permite pensar que não há fronteiras entre a experiência vivida fisicamente, sonhada, idealizada ou mesmo compartilhada pela narrativa oral, à medida que, aquele que narra tem o poder de tornar às suas experiências narradas, a experiência daquele que participa da relação comunicativa, como ouvinte. A perspectiva de experienciar e compreender a experiência como aquilo que “nos passa e nos toca” (LAROSSA, 2002), sem necessariamente delimitar as fronteiras da espacialidade e temporalidade física das memórias, torna-se bastante potente e convidativa para um estudo desta natureza, visto que meu intento é o de dar voz às experiências individuais e coletivas dos jovens e adultos com deficiência.

Portanto, compartilho as considerações de Delgado (2006), que ao se referir às contribuições de Benjamin – acerca da memória se configurar como a veia épica da narrativa –, compreende que o maior desafio do pesquisador em história oral é contribuir para que as lembranças continuem vivas e atualizadas, e não pura crítica ao que se passou. Nas palavras da autora, “(...) como meio de vida, como procura permanente de escombros que possam ativar o diálogo do presente com o passado.” (DELGADO, 2006, p. 31). Com esse arremate, de certa forma, retomo o compromisso que me envolve como pesquisadora-narradora e antecipo alguns elos condutores da construção das narrativas dos sujeitos entrevistados.

Retomando a questão motivadora deste capítulo, como os diversos domínios linguísticos se fazem conhecer, penso que consegui tecer fios que entrelaçam e tornam mais frágeis as fronteiras entre os diversos campos de saber. As reflexões provocadas, a partir do ensaio agregador de Benjamin (1985), cumpriram um duplo papel: o de ampliar os horizontes de leitura das narrativas, destacando o enfoque multidisciplinar e a perspectiva de compreensão sistêmica de ciência que estará presente no curso da investigação, e o de fortalecer algumas amarras importantes na tessitura das narrativas, construídas no encontro da memória com tempo do presente no passado ou com aquilo que, de fato, afeta, modifica e constitui o sistema vivo e que, pelo estado de alteração contínuo, garante a sua estabilidade (BATESON, 1986).

4 NARRATIVA III

DA COMPOSIÇÃO DA FORMA

(...)

O que penso eu do mundo?

Sei lá o que penso do mundo!

Se eu adoecesse pensaria nisso.

Que ideia tenho eu das cousas?

Que opinião tenho sobre as causas e os efeitos?

Que tenho eu meditado sobre Deus e a alma

E sobre a criação do Mundo?

O mistério das cousas? Sei lá o que é mistério!

O único mistério é haver quem pense no mistério. (...)

Metafísica? Que metafísica têm aquelas árvores?

A de serem verdes e copadas e de terem ramos

E a de dar fruto na sua hora, o que não nos faz pensar,

A nós, que não sabemos dar por elas.

Mas que melhor metafísica que a delas,

Que é a de não saber para que vivem

Nem saber que o não sabem?

“Constituição íntima das cousas”...

“Sentido íntimo do Universo”...

Tudo isto é falso, tudo isto não quer dizer nada. (...)

Pensar no sentido íntimo das cousas

É acrescentado, como pensar na saúde

Ou levar um copo à água das fontes.

O único sentido íntimo das cousas

É elas não terem sentido íntimo nenhum (CAEIRO, A. 2006).

4.1 APRESENTANDO A METODOLOGIA DE HISTÓRIA ORAL: ARCABOUÇO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

A história oral não é aquele caminho que mal se avista, com todo um horizonte a ser percorrido. Agora já existe um trabalho e uma experiência acumulada, a partir da qual é necessário examinar o caminho percorrido, antes de pretender seguir adiante (LOZANO, 1994).

Penso que a introdução do debate sobre a história oral requer uma contextualização histórica referente à evolução dessa prática, no que diz respeito ao papel da história oral no conjunto da historiografia contemporânea.

Conforme o pesquisador francês Joutard (2006, p. 43), “afora a história africana, que, desde os primórdios, serviu-se de fontes orais, a história se constituiu cientificamente, desde o século XVII, a partir da crítica à tradição oral e, mais genericamente, do testemunho.” Portanto, a reintrodução da fonte oral, na segunda metade do século XX, não foi bem aceita pelos historiadores; isso fez com que, por muito tempo, essa discussão tenha permanecido marginal à história acadêmica.

Esse reconhecimento tardio torna-se evidente por meio de duas correntes de entendimento e abrangência da história oral: a dos que defendem uma “história miúda” e a dos que apenas a reconhecem como válida no circuito da “grande história” (MEIHY, 1998). A primeira corrente considera a história oral como uma manifestação social de repercussão política, à medida que procura dar voz a uma “outra história” ou a uma “história vinda de baixo” (MEIHY, 1998) atendo-se às histórias de pessoas anônimas, comuns e do cotidiano; a segunda corrente admite a fonte oral como complementar ao entrecruzamento de fontes documentais, permanecendo a opção por ocupar-se somente dos “notáveis”.

É notório que o surgimento da história oral, em ambas as correntes, trabalha a favor dos interesses de determinados grupos, revelando a intencionalidade dos pesquisadores ao produzir ciência. Conforme Caiado (2003):

Pode-se afirmar que há diferentes tendências políticas em relação aos pesquisadores oralistas. Tendências que podem priorizar as elites e os notáveis, assim como as populações sem história, “dando voz aos vencidos”. Os diferentes interesses presentes nessas tendências revelam os compromissos da ciência, pois a pesquisa não é neutra, ela expressa uma visão de mundo (CAIADO, 2003, p. 43).

Joutard (2006) apresenta pistas significativas quanto a uma cronologia evolutiva da história oral mundialmente. Em suas pesquisas, aponta os Estados Unidos, nos anos

50, como o berço de uma história oral cuja intencionalidade é a de ser instrumento complementar do material escrito, relacionada às Ciências Políticas. Sinaliza ter sido, na Itália, por intermédio do sociólogo Ferraotti e dos antropólogos De Martino ou Bosio, que a história oral passa a ser utilizada como forma de reconstituir uma cultura popular, repercutindo em uma segunda geração de historiadores orais, a favor de uma “outra história”.

Esta segunda corrente origina-se em final dos anos 60 e filia o arcabouço teórico da história oral à Antropologia e à Sociologia; entretanto, permanece à margem do mundo universitário, sendo praticada por educadores, sindicalistas, feministas e outros grupos que expressam a voz dos excluídos. Na Itália, em sua forma mais radical, praticamente instaura uma “história alternativa” (JOUTARD, 2006) à história acadêmica e à historiografia escrita, baseando-se implicitamente na ideia de que a “verdade do povo” é atingida pelo testemunho oral. Essa interpretação ganha força entre os grupos que contestavam as estruturas tradicionais dos partidos de esquerda, tendo como cenário o contexto político italiano de 1968.

Concomitantemente, a história oral, na Itália, desenvolve-se a partir das escolas e Institutos de história da Resistência¹². Esse movimento se intensifica igualmente na Inglaterra, sobretudo com Paul Thompson; na América Latina, especialmente na Argentina, sob influência da Universidade de Colúmbia; na França e na Espanha, por meio da pesquisa de Mercedes Vilanova.

Contudo, a afirmação no meio acadêmico da história oral ocorre em meados dos anos 70, por meio de eventos¹³ internacionais, que promovem a ampla divulgação dessa forma de produzir pesquisa.

A partir de 1975, a história oral vive um terceiro momento ou o que Joutard (2006) trata como a terceira geração da historiografia oral, pois esta passa a ser uma produção coletiva, organizada no meio acadêmico e não mais de alguns pesquisadores isolados, repercutindo em projetos e grupos de estudo em diversos países¹⁴.

¹² Cabe elucidar que o contexto de história de Resistência mencionado está relacionado à II Guerra Mundial, onde a Itália teve participação formal como um dos países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão), devido à influência do governo fascista.

¹³ Em 1975, ocorre o XIV Congresso Internacional de Ciências Históricas de San Francisco, com a realização da Mesa intitulada A História Oral como uma nova metodologia para a Pesquisa Histórica, o que repercutiu no ano seguinte, 1976, no I Colóquio Internacional de História Oral, intitulado Antropologia e História: Fontes Oraís.

¹⁴ Abaixo, apresento dados sobre a difusão da história oral internacionalmente, a partir de 1975:

No Brasil, as primeiras experiências registradas envolvendo história oral ocorreram em 1971, em São Paulo, no Museu da Imagem e do Som (MIS) e no Museu do Arquivo Histórico da Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, em 1972. Em seguida, na Universidade Federal de Santa Catarina, onde foi implantado um laboratório de história oral em 1975. Todavia, os pesquisadores são unânimes em apontar, como o marco na produção de pesquisa em história oral no Brasil, a criação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), sediada pela Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, em 1975 (JOUTARD, 2006; FREITAS, 2002). Sobre o referido Centro de Pesquisa, Meihy (1998) conclui:

Pelo modelo importado e pelo caráter introspectivo daquela instituição voltada à pesquisa, a história oral, contextualizada nos anos pesados da ditadura política, não ganhou o público, apesar daquele projeto ser referência obrigatória a qualquer estudo de história oral brasileira (MEIHY, 1998, p. 33).

A década de 1990 registra o que os pesquisadores compreendem como a quarta geração da história oral, por meio da valorização da subjetividade como substrato dessa abordagem metodológica. Para alguns estudiosos, trata-se da própria finalidade da história oral: “Onde a História vê fragilidade, a história oral encontra seu sentido maior e o lugar a ser ocupado como área diferente e possibilidade original” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 34).

Compartilho da visão dos teóricos que, ao discutirem a valorização da subjetividade como princípio científico, estendem essa leitura à História de forma ampla, logo, a quaisquer áreas de conhecimento ou domínios linguísticos:

Na Itália, surge um projeto historiográfico oral para estudar as classes populares, a partir de uma exposição organizada pela comuna de Turim sobre o mundo operário entre as duas guerras.

Na França, em 1975, surgem dois grandes projetos coletivos: em Paris, os arquivos orais da Previdência Social; em Aix, a pesquisa sobre os etnotextos, reunindo historiadores, linguistas, etnólogos. Em 1979, criou-se a Associação Francesa de Arquivos Sonoros e, em 1980, realizou-se o primeiro encontro francês de pesquisadores orais, sob a coordenação do Instituto de História do Tempo Presente.

Até 1985, a Espanha continuou representada na pesquisa em história oral unicamente pela Universidade de Barcelona. Depois disso, o movimento se intensificou em outras universidades, desenvolvendo projetos em Valença, Santiago de Compostela, Oviedo, Canárias, Málaga, Andaluzia, entre outros.

No Japão, o movimento originário da história oral esteve relacionado ao arquivo de depoimentos orais focalizando a II Guerra Mundial, mais especificamente, a batalha de Okinawa ou Midway. Somente em 1986, a Sociedade Científica Japonesa organizou o I Colóquio sobre História Oral.

A multiplicação dos Colóquios Internacionais, a partir de 1980, contribuiu para a criação de uma autêntica comunidade de história oral; houve o lançamento de Revistas de publicação internacional, como a Revista Historia Y Fuente Oral (1989, Barcelona) e a Revista Oral History, da Sociedade Oral Inglesa, organizada por Paul Thompson.

No Brasil, desde abril de 1994, a comunidade acadêmica de história oral está representada pela atuação da Associação Brasileira de História Oral e pela divulgação de seu periódico Revista de História Oral, unindo grupos de pesquisa de universidades brasileiras e estrangeiras. Estas informações foram sintetizadas a partir de Meihy (1998) e Joutard (2006).

Porém reconhecer tal subjetividade não significa abandonar todas as regras e rejeitar uma abordagem científica, isto é, a confrontação das fontes, o trabalho crítico, a adoção de uma perspectiva. Pode-se mesmo dizer, sem paradoxo que o fato de reconhecer sua subjetividade é a primeira manifestação de espírito crítico (JOUTARD, 2006, p. 57).

Penso ser possível perceber, a partir da narrativa feita, que a história oral se desenvolve relacionada ao desenvolvimento da história contemporânea e intensifica-se pelo movimento democrático, que passa a reconhecer a pertinência de temáticas vinculadas a sujeitos, envolvendo situações até então desconsideradas, tais como questões de gênero (a mulher); efeitos migratórios; catástrofes; questões políticas.

A evolução dos recursos tecnológicos também contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de novos suportes de registros e maior aceitação da história oral, haja vista a maior facilitação da criação de acervos¹⁵.

A (re)construção da memória e das identidades passam a ser o objetivo central dos projetos de história oral contemporâneos, como forma de se ater à “história do tempo presente” (MEIHY) e de identificar o processo histórico em sua dinamicidade: “Ela é sempre uma história do presente, reconhecida como uma história viva (MEIHY, 2002, p. 15).

Compreendo que a perspectiva de abordar a história oral como processo ou construto de memória e identidades torna-se potente para esse estudo e ocupo-me de aprimorar essa compreensão em capítulo no qual proponho a interlocução entre a metodologia de história oral e a abordagem científica na perspectiva do pensamento sistêmico.

Esse breve resgate histórico sustenta que a difusão das pesquisas de história oral ocorreu, internacionalmente, em via de mão dupla, a partir de duas correntes ou movimentos distintos: primeiro, uma história oral política¹⁶, utilizando a entrevista

¹⁵ Em um projeto de historiografia oral, a criação do acervo ou arquivamento das gravações é uma etapa recomendada pelos pesquisadores (MEIHY, 1998) a qual não terei condições de cumprir, de modo que faço a referência apenas para ilustração da criteriosidade envolvendo essa abordagem. Penso também, que a criação de acervo torna-se mais relevante em projetos de história oral envolvendo a reconstrução de temáticas de tradição oral, e não necessariamente em pesquisa de história oral de vida em que a transcrição pelo pesquisador - a partir das entrevistas dos sujeitos colaboradores - se sobressai como ferramenta principal de trabalho.

¹⁶ O termo política é utilizado pelos autores, neste caso, em sentido estrito, para distinguir Ciência Política e Antropológica; a primeira trata de preservar a história em sua oficialidade e a segunda, de resgatar a história em suas várias versões e personagens. Contudo, para efeitos deste estudo,

como instrumento complementar ao documento escrito e atendo-se à história dos atores principais; logo após, uma história oral antropológica, voltada para diversos temas envolvendo a experiência humana. Entretanto, houve um predomínio da perspectiva de história oral antropológica, o que, por sua vez, “conferiu à história oral toda a sua dimensão e riqueza metodológica” (JOUTARD, 2006, p. 51). As pesquisas demonstram que a própria história oral antropológica acabou por influenciar a história oral política que não se contenta mais em registrar apenas o depoimento dos atores principais e passa a entrevistar outros atores, até então, considerados coadjuvantes.

4.1.1 Das questões conceituais que intensificam o debate

Algumas questões conceituais têm ocupado a reflexão dos estudiosos contemporâneos em história oral. Apesar de não ser esse o principal objeto desta pesquisa, penso ser indispensável abordar essas questões e seus desdobramentos, mesmo que sucintamente. Portanto, destaco, para serem discutidas, as denominações história oral e fonte oral; o reconhecimento da história oral como técnica, método ou disciplina; o uso dos termos depoimento, entrevista, sujeitos colaboradores e, por último, como questão de ordem mais didática e consensual entre os pesquisadores das ciências sociais, as modalidades de história oral, atendo-me à história oral de vida.

A partir do reconhecimento das fontes orais na História Geral, muitos pesquisadores têm questionado a utilização de expressão história oral, compreendendo-a como equivocada e propondo a utilização da expressão fonte oral, por se tratar de uma fonte, entre outras.

Os autores que preservam a expressão história oral preocupam-se em afirmar uma abordagem, a qual requer um método de pesquisa apropriado. Neste viés, o termo fonte oral seria mais genérico, servindo para expressar qualquer manifestação da oralidade humana, enquanto que, por história oral, entende-se um ato premeditado, que exige rigorosidade teórica e metodológica:

História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência do depoimento, com a

entendemos política em sentido amplo, logo, todo ato ou manifestação é sempre política, pois revela intencionalidade.

autorização para seu uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY, 1998, p. 24).

Na citação acima, é possível visualizar a prática da história oral vinculada à execução de um projeto que requer etapas a serem previamente planejadas. A caracterização das etapas evidencia a centralidade que é dada ao tratamento da informação de fonte oral, para a qual se admite inclusive a transcrição, seja pelo pesquisador-entrevistador, seja pelo futuro leitor da pesquisa, igualmente reconhecido como sujeito ativo.

Farei uso, nesta pesquisa, da expressão história oral haja vista minha intenção de destacar o tratamento cuidadoso e criterioso perante as informações obtidas nas entrevistas dos sujeitos, como instrumento principal ou como via primordial de produção das narrativas envolvendo as histórias de vida deles.

A história oral surge, nessa perspectiva, como um campo multidisciplinar, influenciada por diferentes áreas de conhecimento, e não necessariamente como um domínio linguístico distinto.

Penso que a história oral se move em terreno multidisciplinar por trabalhar e lapidar as narrativas de vida, explorando experiências que não podem ser compartimentadas ou tratadas de modo isolado, dadas as suas múltiplas dimensões e imprevisíveis abrangências: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais (DELGADO, 2006). Reconhece-se que sem o inusitado ou o aleatório não pode haver coisas novas. (BATESON, 1986) Para tanto, há que se considerar a transgressão de fronteiras, a comunicação com a literatura, a música, as fontes iconográficas, a sociologia, a antropologia e a psicanálise, como suportes para a construção de roteiros de entrevistas. (DELGADO, 2006). Ao longo desta investigação, retomarei esse viés, percorrendo sobre os suportes que foram constituindo-se como elementos de ligadura entre o eu-entrevistadora e os sujeitos e como tais elementos foram recolhidos da tentativa de percepção do aleatório, da linguagem corporal e gestual que se estabeleceu entre mim e cada um dos entrevistados.

Fica evidente como os caminhos percorridos com cada um dos três sujeitos, mesmo com expectativas e objetivos comuns de minha parte, com relação a cada um deles, tomam envergaduras diferentes, sendo necessário priorizar, em alguns momentos, o diálogo com a literatura, com o jogo simbólico e com outros suportes de comunicação, como as redes sociais, por exemplo.

Ao reconhecer a história oral como um campo de influência multidisciplinar, abro parêntese para uma nova discussão resultante da valorização e repercussão da história oral, que se relaciona a sua definição, como técnica, disciplina ou metodologia.

Como técnica, caberia à história oral, basicamente, criar e organizar arquivos de documentos, como um processo subjacente a outras metodologias ou como um mero recurso complementar.

A maioria dos pesquisadores se posiciona a favor do entendimento de história oral como metodologia:

Entre os usuários da história oral, mais adensado tem sido o grupo que parte do princípio de que esta se constitui objeto definido, com fundamento filosófico, procedimentos claros e preestabelecidos que a justificam como método. Neste caso, ela encerra o fundamento da pesquisa. É sobre ela que se organiza o projeto de trabalho (MEIHY, 1998, p. 20).

A principal característica da história oral como metodologia trata da consideração da subjetividade ou da experiência humana, de forma que “a história oral ao interessar-se pela oralidade, procura destacar e centrar a análise na visão e na versão que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais” (LOZANO, 2006, p. 16).

Entre os estudiosos que requerem à história oral o status de disciplina há o entendimento de que ela construiu, ao longo dos anos, um corpo teórico específico, que lhe garante a condição de área de conhecimento com implicações filosóficas de cunho político.

Os defensores da história oral como metodologia reconhecem que ela repousa sobre um território específico de conhecimentos, de forma que, ao defini-la como metodologia, esta vai além de uma prática instrumental.

Pela familiaridade com uma abordagem de ciência a partir do paradigma sistêmico, que busca a relação entre as partes ou a visão do todo, entendo ser mais coerente com esta pesquisa, a abordagem da história oral como metodologia. Essa interpretação confere o tratamento interdisciplinar e o apoio em diferentes domínios linguísticos no momento de transcrição das narrativas dos sujeitos; a centralidade da fonte oral como instrumento de pesquisa; a interlocução entre a história oral como campo teórico e prático ou campo “forma-conteúdo”, como ousei definir anteriormente, para abordar a relação epistemológica intrínseca entre teoria e prática na construção do conhecimento.

Reitero, ainda, em sintonia com esse pensamento, o reconhecimento de que todos os campos ou domínios linguísticos ou todas as áreas do conhecimento são suscetíveis de promover o comprometimento sociopolítico, e não apenas a história oral, como disciplina com relevância de cunho filosófico.

Destaco a ponderação de Meihy (2007) acerca da discussão sobre história oral:

Qualquer alternativa merece consideração desde que a escolha esteja fundamentada e discutida em relação às demais possibilidades. O que não se revela é o uso indiscriminado da história oral como se ela não possuísse um debate consistente sobre seu lugar na composição das formas de apreensão dos fenômenos sociais (MEIHY, 2007, p. 65).

Certamente, ao propor a discussão sobre a definição de história oral, não me preocupo tanto com qual escolha deve ser feita, e sim com a fundamentação desta escolha, pois, desse modo, contribuo para que o debate da história oral associado à Educação Especial possa ser aprimorado.

Prossigo com as questões, tratando das Ciências Sociais e seus desdobramentos atuais, referentes à problematização do uso dos termos: depoimento ou entrevista. Entre alguns pesquisadores, surge o entendimento de que o termo depoimento sugere uma conotação diretamente relacionada à ditadura militar (no caso do contexto brasileiro) e policialesca, desqualificando a possibilidade de entrevistador e entrevistado, na situação de entrevista, reconhecerem-se como colaboradores (MEIHY, 2007).

Entendo a relevância da discussão levantada, porém, percebo que ainda é bastante recente em história oral, de forma que muitos autores, (tanto brasileiros como estrangeiros) usam os termos entrevistas e depoimentos indiscriminadamente. O termo sugerido, colaborador, ainda aparece timidamente nas publicações. Com respeito ao trabalho dos pesquisadores e da própria trajetória da história oral, em alguns momentos, farei uso dos termos como sinônimos.

Assim, cabe elencar alguns conceitos que articulam o desenvolvimento do corpus teórico da história oral e que serão utilizados nesta pesquisa: as modalidades de história oral.

Dentre as modalidades da história oral (história oral de vida; história oral temática; tradição oral), faço a opção pela modalidade da história oral de vida, pois tem sido uma das formas mais cultivadas do gênero, e, como o próprio nome sugere, trata da narrativa do conjunto de experiências de vida de uma pessoa (MEIHY, 1998).

O entrevistado ou colaborador tem liberdade para dissertar sobre sua vida, conduzindo o desencadeamento da história conforme sua vontade, de modo que Meihy

(1998, p. 45) sugere que “nas entrevistas de história oral de vida, as perguntas devem ser amplas, sempre apresentadas em grandes blocos, de forma indicativa dos acontecimentos e na sequência cronológica da trajetória do entrevistado”.

Cabe uma explicação para o que se entende por “sequência cronológica do entrevistado”. A história oral entende como ilusória a possibilidade de compor a trajetória de vida de uma pessoa percorrendo um curso ordenado e linear, visto que essa condução será mediada pela significação que o próprio sujeito atribui às etapas de sua vida.

Os pesquisadores em história oral articulam o conceito de performance narrativa (ALMEIDA, 2007) para simbolizar que o significado biográfico dado ao objeto é efetivado pela presença acentuada na vida de seus atores de modo que a dimensão temporal passa a ser a da experiência, conectando presente e passado em um rico processo de identificação.

Delgado (2006) também faz importante alerta ao cuidado que há de se ter com a concepção de tempo atrelado às narrativas. A autora prefere falar de temporalidades, para destacar que a análise do transcurso do tempo suscita tempos múltiplos ao entrevistado, cuja intersecção se dá no tempo da experiência. Para a autora,

Entre os muitos desafios da história oral, destacam-se, portanto, o da relação entre as múltiplas temporalidades, visto que, em uma entrevista ou depoimento, fala o jovem do passado, pela voz do adulto, ou do ancião do tempo presente. Adulto que traz em si memórias de suas experiências e também lembranças a ele repassadas, mas filtradas por ele mesmo, ao disseminá-las. Fala-se em um tempo sobre um outro tempo. (DELGADO, 2006, p. 18)

Este tempo sobre um outro tempo é a própria dinâmica da narrativa, que se entrecruza e que se estabelece pelas experiências do hoje, renovadas ou ressignificadas pelas experiências do ontem. Portanto, as narrativas estarão sempre permeadas pelas temporalidades individuais e coletivas que perpassam a trajetória de vida dos três jovens e adultos com deficiência entrevistados.

Retomando o conceito de performance destacado anteriormente, esta também é esperada por parte do entrevistador que precisa ter competência para estabelecer um espaço de confiança mútua, afirmando, por meio de suas ações, que todas as intervenções do sujeito entrevistado são importantes.

Portanto, uma entrevista não é apenas uma coleção de frases reunidas em uma sessão dialógica. A performance, ou seja, o desempenho é essencial para se entender o sentido do encontro gravado. Olhar nos olhos, perceber as

vacilações ou o teor emotivo das palavras, notar o conjunto de fatos reunidos na situação da entrevista é algo mais do que a capacidade de registro pelas máquinas, que se limitam a guardar vozes, sons gerais, e imagens (MEIHY, 2007, p. 22-23).

A construção teórica dessa modalidade, ao longo das pesquisas em Ciências Sociais, despertou alguns pontos de entrave, no que concerne ao uso que se dá às biografias (LEVI, 1989). No que se refere à construção de narrativas de vida, critica-se a postura de relativismo assumida por alguns autores ao desconsiderarem a interveniência atribuída ao contexto.

Defendo que meu papel de pesquisadora se sustenta na compreensão de que os aspectos individuais e sociais se articulam mutuamente no processo constitutivo da formação humana, e, por isso, não há como privilegiar um em detrimento do outro a priori, perseguindo hipóteses ou interesses previamente definidos. De acordo com Meihy e Holanda (2007, p. 45), “O a priori em história oral é sempre uma temeridade”.

Todavia, considero importante destacar que a opção por construir as narrativas, tendo como fonte principal, as memórias de três jovens e adultos com deficiência, desobriga-me, de antemão, a circunscrever um tempo cronológico e uma espacialidade fixa à pesquisa. Trata-se de entender que as temporalidades e as espacialidades serão fixadas pela imbricação “entre” os sujeitos e seus contextos, caracterizando um terceiro elemento, em que prevalece um lugar fluido à pesquisa: o espaço “entre”.

Concordo com Neves (1989), citada por Delgado (2006), ao tratar sobre a abrangência e a polifonia do conceito de memória. A autora destaca que na memória se entrecruzam o tempo do passado, presente e futuro; temporalidades e espacialidades; dimensões materiais e simbólicas; lembranças e esquecimentos; dimensão individual e coletiva; público e privado; sagrado e profano; registro e invenção; fidelidade e mobilidade; dado e construção; história e ficção; revelação e ocultação. (NEVES, 1998).

Portanto, as memórias trazem à tona tudo aquilo que a ciência positivista poderia considerar antagônico, compreendendo como possibilidades ou lados de uma mesma moeda.

Neste subcapítulo, procurei apresentar uma contextualização sobre o percurso histórico e conceitual da metodologia de história oral. Muitas questões foram colocadas em pauta e servem de pano de fundo para o prosseguimento da discussão, em que defino de modo mais preciso o estudo teórico relativo às pesquisas em metodologia de história oral na área da Educação Especial.

Das questões conceituais tratadas, sobressaem-se aspectos relevantes que persistirão ao longo do estudo; um deles é o da compreensão da história oral como uma metodologia, com o olhar criterioso de que o resultado da entrevista não é a narrativa. O resultado da entrevista transcrito em texto é a fonte oral, a qual será analisada pelo pesquisador, como qualquer outro documento, e ele desenvolverá uma produção discursiva a respeito, ou, como se intitula na metodologia de história oral, uma narrativa oral.

A história oral foi apresentada como um percurso teórico metodológico. A exigência e o rigor devem compor todas as nuances do projeto em história oral: na seleção da temática, na construção dos critérios de seleção dos sujeitos, na relação de confiança a ser construída entre entrevistador-entrevistado e na análise das entrevistas.

A memória da experiência e suas temporalidades foram destacadas como o corpus ou o metier do entrevistador na construção das narrativas.

4.2 A METODOLOGIA DE HISTÓRIA ORAL E A PRODUÇÃO DE PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A metodologia de história oral vem ganhando força entre os pesquisadores em Educação Especial pelo fato de eles a compreenderem como uma possibilidade de aproximação da voz dos grupos estigmatizados, como a dos marginalizados, a dos excluídos ou a dos deficientes.

No Brasil, o estudo pioneiro no uso da metodologia de História Oral, no gênero de História de Vida, na área de Educação Especial foi a tese de doutorado de Glat (1989)¹⁷ que se dedicou a ouvir mulheres diagnosticadas com deficiência mental.¹⁸ Esse estudo foi sucedido por uma série de outras pesquisas que privilegiaram essa metodologia; uma parte dessa produção será abordada neste capítulo, a partir de busca realizada no Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes¹⁹; além disso, serão

¹⁷ Tese intitulada “Não somos diferentes das outras pessoas: a vida cotidiana de mulheres com deficiência mental contadas por elas mesmas.” Defendida em 1988, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FGV-RJ.

¹⁸ Embora exista uma tendência teórica atual em nomear a deficiência mental como deficiência intelectual, farei uso da expressão deficiência mental, pois a considero mais abrangente, sendo o intelecto apenas uma das características que podem compor esse grupo de sujeitos.

¹⁹ A seleção das pesquisas apresentadas foi feita a partir do acesso ao Banco de Teses e Dissertações do Portal CAPES. Foram utilizadas para busca as expressões: jovens e adultos com deficiência; histórias

retomadas algumas produções consideradas referências importantes em artigos de periódicos e/ou livros sobre o tema.

Na metodologia de história de vida, as categorias de análise não são dadas antecipadamente, visto que surgem após as entrevistas. O propósito maior deve ser o da escuta atenciosa daquilo que o sujeito tem a narrar sobre sua vida, propondo questões para clarificar pontos duvidosos, mas não para tratar de temáticas que não emergiram, de forma que a condução do enredo temático da entrevista está “a cargo” do entrevistado.

Por isso, a metodologia de história de vida apresenta uma diferença crucial de outros métodos narrativos: parte da versão do indivíduo entrevistado, no caso, “do sujeito pertencente ao grupo estigmatizado, em vez dos profissionais que os rotulam” (GLAT, 1989).

Glat (1989), em sua tese, analisa sua postura profissional, a partir da abordagem metodológica da história de vida:

(...) ao refletir sobre quase 15 anos de atuação na área da deficiência mental, percebi que minha postura, como a da maioria dos meus colegas, era elitista (como acadêmica) e maternalista (como clínica); eu sabia e eu ajudava. No entanto, nunca havia efetivamente parado para ouvir o que os consumidores desse meu saber e trabalho tinham para me contar (GLAT, 1989, p. 27).

Na análise das entrevistas, Glat (1989) explica que foi abordada uma enorme variedade de temas pelas três mulheres entrevistadas, considerando a experiência particular de cada uma delas e a singularidade de cada história como expressão de identidades, desmistificando, assim, o discurso de homogeneidade entre as pessoas com deficiência mental ou de suscetibilidade ao enquadramento rígido em um diagnóstico.

Ao mesmo tempo, a pesquisadora provocou, com as reflexões dos relatos de vida das entrevistadas, o questionamento ao discurso de contrastantes diferenças entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas, considerando que as vivências, os interesses e as expectativas dessas mulheres possuem similitudes em relação às mulheres que não apresentam deficiência.

de vida, assim como as expressões já citadas, associadas à escolarização, resultando em 13 pesquisas. Destas foram selecionadas e apresentadas, neste texto, 04 pesquisas, que são: Caiado (2002); Féres Valle (2004); Carneiro (2007) e Rosseto (2010). A escolha específica destas pesquisas deve-se ao fato de eu ter conseguido acesso ao texto de todas elas em sua integralidade. Quanto às demais pesquisas exploradas, sua fonte se deu por meio de artigos e publicações decorrentes das teses e dissertações.

A deficiência, muitas vezes, é tratada como incapacidade; há o esquecimento de que, antes da deficiência, existe uma pessoa humana com as mesmas necessidades, desejos e anseios de qualquer outra e que se faz “mais humana” na convivência social com outras pessoas. As falas das três mulheres entrevistadas por Glat (1989) alertam nesse sentido.

Omote (2004) auxilia a pensar sobre essa questão ao abordar a deficiência como uma categoria que emerge dos modos de funcionamento de cada grupo social, e não apenas como atributos inerentes às pessoas tratadas como deficiente; Glat et al (2004) também ajudam a pensar sobre esse assunto:

(...) apesar de os sujeitos manifestarem identidade sobre um certo número de características, certamente diferem uns dos outros em relação a inúmeras outras. Por outro lado, independentemente da separação psicossocial entre “os normais” e os desviantes, entre a deficiência e a não deficiência, ambos os grupos são, usando uma expressão de Omote (1994), “recortes de um mesmo tecido”.

Glat et al (2004), em artigo que propõe analisar algumas pesquisas que se utilizaram da história de vida em Educação Especial, destacam os trabalhos de Canejo (1996)²⁰ sobre histórias de vida de pessoas que perderam a visão na idade adulta; de Duque (2001)²¹, pela análise de situações de vida de jovens com altas habilidades e de Nogueira (2002)²² por escutar pessoas com diferentes deficiências que estavam cursando ou que tinham concluído o curso universitário, analisando as representações sociais de cada uma delas.

Glat et al (2004) também destacam um grupo de pesquisas que vem se dedicando à escuta dos familiares de pessoas com deficiência a partir do método de história de vida, como o trabalho de Santos & Glat (1999); eles analisaram os sentimentos e as expectativas de mães de bebês com deficiência em relação ao desenvolvimento de seus filhos.

Fica evidente, a partir das pesquisas tratadas, a utilização do método de história de vida como abordagem teórico-metodológica que permite pensar os sujeitos como

²⁰ Dissertação de mestrado intitulada A reintegração dos portadores de cegueira adquirida na idade adulta: uma abordagem psicossocial, apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

²¹ Dissertação de mestrado intitulada Com a palavra os portadores de altas habilidades: características, gostos e necessidades, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

²² Dissertação de mestrado intitulada Educação inclusiva: uma reflexão a partir da fala de universitários portadores de necessidades especiais, apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

peças, e não como categorias expressas pelo diagnóstico da deficiência, logo, o cotidiano do entrevistado, seus pequenos eventos do dia a dia compõem material para análise. Torna-se claro que cada um dos indivíduos estudados compartilha de uma problemática de vida comum, enfrentam desafios similares, expectativas típicas de sua condição social, e isso determina algumas categorias de análise a partir das constantes grupais, sem perder de vista a individualidade deles.

Também cito como referências importantes na utilização da metodologia de história oral associada à Educação Especial o trabalho de Kassar (1999); Meletti (2003); Caiado (2003); Carneiro (2007); Féres Valle (2004)²³; Rosseto (2010) e Caiado et al (2011).

O trabalho de Kassar (1999) tratou de identificar os modos de inserção e participação de pessoas com deficiência múltipla, numa instituição privada, de caráter assistencial, em Campinas (SP). Para isso, tomou como material de pesquisa o relato de oito ex-alunos com idades entre 20 e 25 anos, associado aos depoimentos das pessoas que falaram sobre eles (mães, professores, psicólogos), coletados na época em que frequentavam o serviço da Educação Especial. Construiu um texto de múltiplas vozes e possibilidades de leitura, associando várias fontes; esse texto também é considerado referência importante no que diz respeito ao questionamento das práticas de infantilização perante as pessoas com deficiência, a partir da voz dos próprios sujeitos, os quais ansiavam em suas falas por mais independência; queriam trabalhar e namorar, desejos que não eram considerados.

Meletti (2003) utilizou o relato oral como recurso metodológico para pesquisar o cotidiano de pessoas com deficiência mental em uma instituição especial. Ao abordar a potência do relato oral como instrumento de pesquisa, denomina o procedimento de (re)escuta dos sujeitos como “entrevistas recorrentes”, salientando que os precursores em Educação Especial, no uso desse procedimento, foram Goyos (1995) e Manzini (1989) em pesquisa sobre a profissionalização de pessoas com deficiência mental. A pesquisa de Meletti (2003) versou sobre as experiências profissionais das pessoas com deficiência mental; foram necessárias várias sessões de entrevista para que os sujeitos aprofundassem os relatos, estabelecendo uma relação de escuta ativa e de plena interação entre o pesquisador e os sujeitos entrevistados.

²³ Esta dissertação de mestrado foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, sob orientação da Prof.^a Dra. Rosana Glat, de forma que se percebe um movimento coletivo do grupo de pesquisa desta universidade no estudo da metodologia de história oral associado aos sujeitos da Educação Especial.

A condução dessa forma de entrevista é a mesma que na história oral de vida. É permitido ao entrevistado tratar de diversas temáticas e inclusive estabelecer o ponto final de cada entrevista, seja pela repetição das falas ou pelo silenciamento. De suas falas emergirão as categorias de análise e as provocações a serem feitas pela pesquisadora na entrevista seguinte.

Meletti (2003) também entende que dar a voz aos entrevistados excluídos é uma forma de começar a romper com os estereótipos e de valorizar cada sujeito na sua condição de “produtor” de sua própria história.

Caiado (2003) em seu livro “Aluno deficiente visual na Escola: lembranças e depoimentos”, produto de sua tese de doutorado, aborda a metodologia de história oral temática, a partir da escuta de sujeitos com cegueira; procura compreender o indivíduo a partir das tramas do seu cotidiano, do tempo e do lugar em que estavam inseridos, com ênfase na escolarização de cada um na Escola Regular. Pautando-se em uma abordagem sócio-histórica de cunho vigotskyano, a autora analisou, com base no registro dos depoimentos, o interesse em “trazer o indivíduo inteiro para o diálogo de pesquisa e de compreender esse sujeito na complexidade das múltiplas determinações de seu tempo e lugar social.” (CAIADO, 2003, p. 45). Essa autora frisa, ao tratar desse “indivíduo inteiro”, que a Educação Especial tradicionalmente tem a característica de transformar as pessoas com deficiência em sujeitos genéricos e anistóricos, logo, a opção política por trabalhar com a metodologia de história oral traduz uma recusa em trabalhar com um homem, uma escola e uma sociedade idealizada perante o viés da estigmatização.

“Toma-se, assim, a história de vida como uma unidade de análise reveladora da relação entre o social e o indivíduo. História de vida que expressa as possibilidades históricas concretas de aquela vida se constituir” (CAIADO, 2003, p. 45).

O percurso de construção da pesquisadora no caminho dessa abordagem é bastante provocativo. Assim como Glat (1989), Caiado (2003) destaca a reflexão sobre sua postura docente e de pesquisadora ao fazer a opção por dar “voz aos excluídos”, revelando que o encontro com essa metodologia foi intuitivo (CAIADO, 2007); ela ocorreu por meio da experiência como professora universitária quando, em suas aulas, costumava apresentar depoimentos de pessoas com deficiência e de seus familiares.

Nessa forma de construir os conteúdos acadêmicos com os alunos, sobressaem-se, os múltiplos e os complexos significados que a vida traz. Caiado (2007) ressalta: “Ficava evidente que o drama da vida é bem maior e mais complexo que o texto

produzido (...). Ficava claro o quanto o texto acadêmico reduzia a vida a alguns tópicos de análise” (CAIADO, 2007, p. 146).

Sobre os aspectos formais da metodologia, a referida autora fez a opção pela história oral temática por se interessar por um período específico da vida dos entrevistados: a frequência de cada um deles na Escola Regular. Ao destacar como pergunta central da pesquisa “quais as possibilidades que o aluno cego tem para estudar no ensino regular?”, a autora confrontou-se com os percursos escolares de cada um deles: os êxitos, os fracassos e os apoios recebidos.

Caiado (2003) também reforça o posicionamento de que o entrevistador deva suscitar no entrevistado o diálogo livre, narrando todas as etapas de sua vida, se assim julgar pertinente, permitindo que eles conduzam o rumo das lembranças, mesmo que estas, à primeira vista, possam parecer emaranhadas e contraditórias.

Carneiro (2007) trabalhou com histórias de vida de três adultos diagnosticados com Síndrome de Down. Assim como Caiado (2003), partiu de uma abordagem sócio-histórica, salientando que a condição da deficiência se desenvolve a partir das relações sociais, destacando os apoios recebidos por esses sujeitos ao longo de suas trajetórias. As histórias dos três entrevistados confrontam o ideário da deficiência como produção orgânica, à medida que os sujeitos conseguem concluir o ensino médio, ingressar na universidade e ocupar uma posição no mercado de trabalho.

Ao compreender a necessidade de refletir acerca de novos caminhos teórico-metodológicos para problematizar a deficiência mental, Carneiro (2007) analisa o método narrativo, trazendo para reflexão as contribuições do pesquisador Booth (1998). Este último, ao se utilizar dos métodos narrativos para pesquisar sujeitos com dificuldades de aprendizagem, afirma como contribuição da referida metodologia, considerar as pessoas como “testemunhas ou peritas nos assuntos de sua própria vida” (BOOTH, 1998). Para essa pesquisadora, o produto final da relação entrevistador-narrador (que por sua vez, rompe com a tradicional relação entrevistador-entrevistado) é uma história narrada de forma coletiva. Desse modo, Carneiro (2007) pontua que “o interesse central na utilização dos métodos narrativos não é o de conhecer uma verdade que possa ser comprovada, mas de conhecer a verdade articulada pelo narrador” (CARNEIRO, 2007, p. 08).

Féres Valle (2004), em sua dissertação de mestrado, pesquisou as vivências de 15 pessoas com deficiência mental, inseridas no mercado de trabalho, a partir do

método de história de vida, buscando compreender os fatos que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada uma delas.

Rosseto (2010), em sua pesquisa, analisou as trajetórias de vida de pessoas com deficiência que concluíram o ensino médio, passaram pelo ensino superior e encontravam-se inseridas no mercado de trabalho tendo, como universo, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. A exemplo de pesquisas já citadas, apoiou-se na abordagem histórico-cultural, com ênfase no pensamento de Vigotsky, propondo uma reflexão dialógica entre a referida abordagem e a perspectiva sistêmica, pautada nas reflexões de Humberto Maturana. Essa autora também elegeu como método a história oral de vida, entendendo que “cada história de vida, ao mesmo tempo em que nos leva a conhecer um percurso ou experiência pessoal, singular, retrata, de algum modo, o universo social mais amplo, no qual esse percurso está inscrito” (ROSSETO, 2010, p. 138).

Caiado et al (2011) abordam alguns resultados a partir de projeto de pesquisa²⁴ que buscou conhecer a trajetória de vida de 20 pessoas com deficiência, na faixa etária dos 26 aos 60 anos e que concluíram o ensino universitário. Foi privilegiada a história de vida, como perspectiva metodológica, e o depoimento oral, como fonte relevante na tessitura dos relatos, a partir de entrevistas semiestruturadas, enfocando três eixos temáticos: contexto familiar, processos de escolarização e convívio social. Interessante a análise feita a respeito do não dito ou dos silenciamentos nas narrativas dos sujeitos: “nenhuma narrativa traz menções a ações assistenciais ou sequer o desejo de assistência, se afirmam e reafirmam como sujeitos de direitos” (CAIADO et al, 2011, p. 13).

É possível perceber que a síntese das pesquisas discutidas apresenta diferenciações e desdobramentos no modo como se utiliza a metodologia de história oral e também na maneira como se denomina esta abordagem de pesquisa: método narrativo, história de vida, história oral de vida, relato oral; além disso, mostra diferentes caminhos teóricos. Contudo, o conjunto das pesquisas abordadas forma um corpo teórico relevante para compreender a utilização da metodologia de história oral como perspectiva teórico-metodológica para a problematização de novos estudos e pesquisas a favor da inclusão da pessoa com deficiência. Do mesmo modo,

²⁴ Pesquisa desenvolvida pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - UFSCar.

tais estudos apontam itinerários metodológicos que precisam ser consideradas em qualquer estudo que enfoque a metodologia de história oral.

Cabe ainda destacar que refazer o itinerário de pesquisa de pesquisadores acerca da temática em foco permite igualmente identificar os movimentos e as perspectivas assumidas pelos grupos de pesquisa em atuação nas universidades brasileiras. Acerca da articulação entre a Educação Especial e a metodologia de história oral, foi feito o destaque à importância da atuação do grupo de pesquisa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro –UERJ, sendo possível perceber as regularidades e o refinamento das perspectivas e dos olhares, a partir das temáticas e dos sujeitos em foco, nos trabalhos de pesquisa do grupo.

Faço esse mesmo movimento para o interior do Grupo de Pesquisa ao qual estou vinculada, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Escolar – NEPIE²⁵, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ressalto dois importantes trabalhos, o de Carneiro (2007) e o de Rosseto (2010), já citados no corpo deste texto, que se destacam nessa direção e que muito contribuem para a minha formação.

Meu exercício, prossegue no sentido de retomar com mais detalhamento os dois trabalhos citados, procurando compreender como as pesquisadoras constituíram os critérios de seleção dos sujeitos de sua pesquisa, assim como os eixos de análise que foram provenientes das regularidades percebidas durante as entrevistas.

Carneiro (2007) trata, em sua tese de doutoramento, da deficiência mental como uma produção social a partir da história de vida de três adultos com síndrome de Down. Seus critérios para constituir a amostra de sujeitos consideraram a tese da deficiência como uma produção social; logo, perseguiu narrativas de sujeitos que contrariaram o esperado pelo diagnóstico da síndrome e atingiram níveis elevados de escolarização. Para isso, constrói três narrativas de sujeitos com quem teve contato em diferentes espaços e situações profissionais; um deles, inclusive, em estudos na Espanha. Como bem define a autora: “Não há preocupação com a representatividade numérica da amostra, pois o objetivo maior é dar visibilidade a tais histórias, ampliando o debate sobre a constituição dos sujeitos com deficiência mental”. (CARNEIRO, 2007, p. 58)

²⁵ O NEPIE está sob a coordenação do prof. Dr. Claudio Roberto Baptista e tem vinculado, como membros, alunos e ex-alunos da linha de pesquisa em “Educação Especial e processos inclusivos” e outras linhas afins. É possível acessar o trabalho do NEPIE, a partir do site www.ufrgs.br/faced/pesquisa/nepie/.

Os eixos de análise construídos por Carneiro (2007) são os da escolarização no ensino comum; a imagem de si mesmo e as vivências no mundo do trabalho, estabelecendo, dessa forma, a compreensão das histórias como individuais e sociais, ao dirigir-se à Escola e aos locais de trabalho dos sujeitos, e por sua vez, à percepção da autoimagem que cada um tem de si, produzida na relação com esses espaços.

Em relação à tese de doutoramento de Rosseto (2010), interessa-me retomar a discussão da autora sobre a construção metodológica, a seleção dos sujeitos e sobre os eixos de análise, respectivamente. Rosseto (2010) priorizou a seleção de sujeitos com deficiência que tivessem concluído o Ensino Médio e estivessem cursando o ensino superior e que ainda estivessem trabalhando. Embora reconheça, ao longo do texto, que os sujeitos com deficiência que atingem o ensino superior ainda são minoria, sua intenção foi partir do pressuposto de que as pessoas com deficiência têm condições de avançar em sua escolarização, conforme lhe sejam oportunizadas possibilidades de desenvolvimento e recursos adequados às suas necessidades de aprendizagem. Para isso, ao constatar que a maioria dos estudantes universitários com deficiência são estudantes cegos, a pesquisadora elegeu quatro sujeitos com deficiências diferentes (um cego, um com baixa visão e dois surdos), a fim de explorar as singularidades de cada uma das deficiências apresentadas, logo, dos desafios enfrentados pelos sujeitos durante a escolarização no Ensino Superior.

Ao aproximar-me de meu campo de pesquisa, os sujeitos jovens e adultos com deficiência que estão cursando a modalidade da EJA, na Rede Pública Estadual, constato que a identificação da deficiência não se colocou como um critério de seleção inicial dos sujeitos. . Sendo a maior parte dos estudantes jovens e adultos com deficiência mental, parece-me mais desafiador buscar sujeitos que frequentam as diferentes etapas (totalidades) da EJA, haja vista os dados apontados no contexto atual, de que a maioria não consegue avançar das totalidades 1 e 2. Ter acesso à EJA não parece ser o problema maior, e sim conseguir concluí-la, diferentemente do Ensino Superior, cujo primeiro desafio é o de ter garantido o acesso, pois requer a escolarização anterior na Educação Básica. Retomo meus critérios de seleção dos sujeitos, mais adiante, em capítulo próprio.

A utilização do instrumento de entrevista de forma aberta por Rosseto (2010) bem como seus objetivos justifica a ênfase dada por ela na condução das narrativas sobre os percursos escolares, principalmente no Ensino Superior; a vinculação com o mundo do trabalho e o papel da família perante o processo de desenvolvimento e de

aprendizagem dos sujeitos. A construção dos eixos, por sua vez, permite a análise de que, a partir das entrevistas, a pesquisadora construiu novos eixos, como a “imagem de si mesmo”, para dar conta das falas recorrentes dos sujeitos sobre questões envolvendo sua subjetividade, afetividade e relações sociais nos diferentes espaços que ocupam (família, escola, trabalho, sociedade...). Rosseto (2010) nos auxilia a compreender que quem utiliza a metodologia de história oral, com enfoque na história de vida dos sujeitos, portanto, priorizando como instrumento de pesquisa a entrevista aberta, deve estar ciente de algumas temáticas que deverão necessariamente ser foco da entrevista para que os objetivos da pesquisa possam ser atingidos. Sobre isso percebo que os percursos escolares dos alunos que os conduziram para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos constitui eixo importante em minha pesquisa; em vista disso, questionamentos pertinentes a essa temática deverão compor o roteiro de entrevista, sendo ou não mencionado pelos sujeitos quando instigados a falarem da história de suas vidas.

Em sua escrita, cada uma das autoras referidas constrói texto narrativo. Elas apresentam, em diversos momentos, recortes da fala dos sujeitos; preservam, inclusive, as marcas da oralidade; procuram, ao tratar cada eixo, analisar os pontos em que os sujeitos tiveram vivências ou percepções similares ou contrastantes e referem-se aos apoios que foram marcantes para que se constituíssem como sujeitos de sua própria história. As autoras indicam que não tiveram dificuldades maiores para vincular os sujeitos, que se mostraram receptivos, falantes e entusiasmados com a pesquisa. Para Carneiro (2009), a única dificuldade com um dos entrevistados, o Leon, foi o idioma espanhol. Entretanto, essa dificuldade inicial foi potencializada pela pesquisadora a seu favor, tornando-se um elemento aproximador da pesquisadora e do entrevistado, pois ele assumiu um papel ainda mais ativo na construção das narrativas, auxiliando-a na revisão das transcrições de suas falas.

Fica visível o movimento, em ambas as pesquisas, de construção e de reconstrução do roteiro em curso, anterior e posterior, a cada entrevista realizada. O modo como os eixos de análise foram se constituindo manifesta que houve um cuidado por parte das pesquisadoras em responder às suas questões, como também em respeitar as demandas trazidas pelos sujeitos. Essa maneira de agir é uma sinalização de fato importante, que também compartilhei na dinâmica estabelecida com os sujeitos desta pesquisa e que voltarei a explorar em capítulo específico.

Como pista teórica-metodológica também reafirmo a necessidade de percorrer os caminhos que já foram traçados por outros pesquisadores. É esse movimento de coletividade que opera a legitimação de uma comunidade científica, mediante o partilhar do pensamento do outro, como ferramenta na construção de nosso pensamento, atinente aos espaços e às temporalidades em que se circunscreve a pesquisa.

4.3 A METODOLOGIA DE HISTÓRIA ORAL E O PENSAMENTO SISTÊMICO

A história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso. Já que é, de fato, uma narrativa, ela não faz reviver esses eventos, assim como tampouco o faz o romance; o vivido, tal como ressaí das mãos do historiador, não é o dos atores; é uma narração, o que permite evitar alguns falsos problemas. (...) Ainda que eu tivesse sido contemporâneo e testemunha de Waterloo, ainda que tivesse sido seu principal ator, Napoleão em pessoa, teria apenas uma perspectiva sobre o que os historiadores chamarão o evento Waterloo; só poderia deixar para a posteridade o meu depoimento que, se chegasse até ela, seria chamado indício. Mesmo que eu tivesse sido Bismark ao tomar a decisão de despachar o telegrama de Ems, minha própria interpretação dos acontecimentos não seria, talvez, a mesma que a de meus amigos, do meu confessor, do meu historiador e do meu psicanalista, que poderia ter suas próprias versões sobre a minha decisão e julgar saber melhor do que eu o que eu desejava. A história é, em essência, conhecimento por meio de documentos. Desse modo, a narração histórica situa-se para além de todos os documentos, já que nenhum deles pode ser o próprio evento; ela não é um documentário em fotomontagem e não mostra o passado ao vivo "como se você estivesse lá (VEYNE, 1998, p. 18).

No subcapítulo anterior, procurei abordar a metodologia de história oral, cujo advento ocorre a partir do século XX, em consonância com uma nova abordagem epistemológica da própria História, tratada como História Contemporânea. Esta última recupera a relação da memória com a história, a exemplo do pensamento vigente na época em que prevalece as explicações míticas como paradigma científico. Para Silveira (2007), a História Contemporânea representa um retorno à origem do mito de Clio²⁶.

Pretendo avançar na discussão, entendendo que a metodologia de história oral, ao se afirmar nos pressupostos de uma nova compreensão de ciência, representa a tentativa de superação de um paradigma de ciência tradicional em que uma teoria só poderia ser considerada científica, almejando princípios como a simplicidade, objetividade, estabilidade na interpretação de um dado fato ou acontecimento. Esse

²⁶ Na mitologia grega, a memória é referenciada como a mãe da História. Segundo o mito grego de Mnemósine, a deusa da memória foi a quarta esposa de Zeus, de cuja união nasceram nove musas, entre elas, Clio, a História. Silveira (2007) estabelece analogia entre o mito grego citado e a História Contemporânea, para destacar a ruptura com o pensamento científico cartesiano por parte desta perspectiva atual de compreensão da História.

caminho explicativo assumido pela ciência, quando não considera necessariamente a ação do observador, o biólogo Humberto Maturana (2002) define como objetividade sem parênteses.

A metodologia de história oral, ao valorizar a memória como fonte de produção de conhecimento, amplia a compreensão de fontes em direção às configurações de um determinado fato e modifica a leitura tradicional relativa aos conceitos de verdade e realidade. Ambos os conceitos passam a ser admitidos como vocábulos polissêmicos e são associados à condição de provisoriedade e instabilidade. “A verdade ou o real nada mais é que uma construção cultural” (SILVEIRA, 2005, p. 2).

Esse outro caminho explicativo para as proposições científicas, Humberto Maturana (2002) trata como objetividade entre parênteses. Para essa interpretação, aceitam-se as perguntas a partir da capacidade humana de observar (MATURANA, 2002).

“Nenhuma proposição explicativa é uma explicação em si. É a aceitação do observador que constitui a explicação, e o que acontece com o observador em geral, é que ele aceita ou rejeita uma explicação de maneira inconsciente” (MATURANA, 2002, p. 41).

Na compreensão de Vasconcellos (2010), a categoria explicativa da objetividade entre parênteses consolida a abordagem novo-paradigmática emergente de ciência, a partir do século XX:

A objetividade entre parênteses é então a dimensão do paradigma que traz o sujeito do conhecimento para o âmbito da ciência (...) A ciência agora pode tratar cientificamente tanto do objeto quanto do sujeito do conhecimento (VASCONCELLOS, 2010, p. 167).

Dessa forma, o uso da história oral auxilia a construção de narrativas em que a escrita de uma história jamais é a representação exata daquilo que existiu, mas que se esforça em propor uma “inteligibilidade” (SILVEIRA, 2007) e a compreender como o passado chega até o presente, por meio dos significados atribuídos às próprias memórias pelos sujeitos entrevistados.

Reconhecer a produção de uma explicação científica associada à figura do observador-pesquisador, em história oral, significa assimilar a dupla tarefa do pesquisador, como entrevistador-narrador, ou como aquele que, ao escutar a voz dos sujeitos em evidência, compreende que a validação desta voz como narrativa é

construída a partir dos seus critérios de aceitação ou de distinção. Estes, por sua vez, são construídos com base em sua experiência como pesquisador.

Perante esse olhar ou caminho investigativo, é possível visualizar aspectos de uma abordagem sistêmica de ciência, sintetizada por Vasconcellos (2010) a partir de três pressupostos: da simplicidade para a complexidade; da estabilidade para a instabilidade; da objetividade para a intersubjetividade.

Minha preocupação como pesquisadora-narradora é a de assegurar que a presente pesquisa seja regida por esses pressupostos, exercitando a ampliação do foco das relações, como forma de olhar para os sujeitos entrevistados, superando as interpretações dualistas e aceitando as contradições como complementares e integrantes do fenômeno analisado.

Pensar a complexidade exige o esforço de desviar o olhar do sujeito como objeto de estudo para o sujeito em contexto. Representa superar o padrão científico tradicional que separa e classifica os fenômenos em partes e depois, procede à soma ou à síntese, em uma relação “esgotada” pela ciência. Utilizo-me de uma ilustração de Vasconcellos (2010), que penso estar adequada perfeitamente ao sujeito em contexto que estou delineando: a pessoa com deficiência. A autora exemplifica que tratar da complexidade significa compreender que uma pessoa não é autônoma ou dependente, mas que pode ser autônoma e dependente, dependendo do contexto relacional (VASCONCELLOS, 2010). Logo, “o desafio será o de manter as diferenças como legítimas, fazendo-as comunicarem-se (...)” (VASCONCELLOS, 2010, p. 165).

Desse modo, quaisquer rotulações prévias, ou mesmo classificações rígidas como produto das entrevistas representam um olhar reducionista em direção às diferenças, sendo necessário um olhar articulado no momento da transcrição e da análise das entrevistas. Associar à pesquisa termos como trajetória, percurso, caminho, história de vida, de antemão, anuncia a busca de garantia de uma possibilidade de leitura do sistema (ou do sujeito em contexto) a partir de suas características dinâmicas de autoprodução de sua estrutura, descritos pelos sistemas mentais em Bateson (1986) e pela teoria da autopoiese²⁷ de Maturana e Varela (1995).

²⁷ Autopoiese é uma palavra composta dos termos gregos “auto” e “puieis” que significa criação, construção. Portanto, autopoiese significa autoconstrução. Maturana e Varela demonstram a organização autopoietica a partir de uma unidade celular autopoietica diretamente relacionada a uma contínua rede de interações, observando que os seres vivos estão em contínua mudança de sua estrutura, apesar de terem a mesma organização.

Para Bateson (1986), não faz sentido a dualidade entre mente e corpo. O autor cria o conceito de mente ou sistema mental para se referir aos fenômenos mentais como resultantes de um agregado de partes que estão em interação. Nessas partes diferenciadas, está a influência dos fenômenos biológicos e sociais de um modo em que não é possível estabelecer a fronteira “dentro” e “fora”, pois as coisas só existem na mente como representações de ideias, e não como a própria coisa, isto é, como produção de contextos de significados. Nesse sentido, o contexto (espaço e tempo) é um marcador relevante para a percepção das alterações genéticas (em nível biológico) e somáticas (nível individual e social) de como as partes se relacionam guiadas pela habilidade de mudar, ou seja, pela capacidade de aprendizagem e autocorreção do sistema. A complexidade do sistema não pode ser traduzida em fórmulas de causa e efeito; é necessário considerar, na mesma medida da capacidade de conservação do sistema, a presença do aleatório.

Bateson nos faz pensar que a análise dirigida às trajetórias de vida dos sujeitos não pode ser vinculada a respostas simplistas, dadas por visões extremamente particulares, desfocadas do contexto em que vivem e se constroem. Ao associar a ideia de mente em Bateson às duas funções principais da memória – conservar e esquecer –, compreendo a dinâmica de manutenção do sistema vivo. Em busca de provisória segurança, conservamos e reelaboramos os significados. Portanto, caminhamos sempre em busca da autocorreção ou da auto-organização do sistema, como sujeitos essencialmente aprendentes.

Maturana e Varela (1986) seguem a mesma forma de racionalidade de Bateson, tratando o ato de conhecer como resultante de um critério de distinção e de reconhecimento de uma ideia implícita de organização.

Ao responder sobre a organização dos seres vivos ou critérios que os distinguem como classe, Maturana e Varela (1986) explicitam que os seres vivos se caracterizam por se produzirem continuamente a si mesmos, o que é definido pelos pesquisadores, como organização autopoietica.

A organização dos seres vivos é invariante e define uma “classe de identidade” (MATURANA, 1999, p. 191). A mudança na organização representa a desintegração do sistema. Ao mesmo tempo, um sistema vivo está sempre em modificação de sua estrutura, como unidade particular de uma dada classe. Esse raciocínio parece bastante esclarecedor no sentido de compreendermos que cada ser humano só é um indivíduo no contexto em que se integra, de forma que suas percepções e autopercepções estão

influenciadas por sua organização e pelas interações que ele estabelece. Conforme Maturana (1999, p. 193): “um ser humano não é um indivíduo senão no contexto de sistemas sociais onde ele se integra, e sem seres humanos individuais não haveria fenômenos sociais”.

Priorizar as narrativas da memória, em história oral, significa produzir narrativas de identidades, à medida que o sujeito revela como vê a si mesmo e como vê o mundo. Sobre esse aspecto, é preciso compreender que uma memória individual é, igualmente, uma memória social. Desse modo, produzir a narrativa oral, individualizada de cada sujeito, é produzir uma história social; é transpor os limites de um estudo de caso, reconhecendo os vínculos com os múltiplos aspectos da vivência coletiva. Para Meihy e Holanda (2007):

O que se chama de “grupal”, “cultural”, “social” ou “coletivo” em história oral é o resultado de experiências que vinculam umas pessoas às outras, segundo pressupostos articuladores de construção de identidades decorrentes de suas memórias expressadas em termos comunitários. Indivíduos, nesse contexto, têm autonomia de procedimento na medida em que suas vontades dimensionam de maneira original a combinação de fatores pessoais, biológicos e as influências do meio em que vivem. Assim, as experiências de cada um são autênticas e se relacionam às demais por meio da construção de uma identidade comum. Em história oral, o “grupal, social ou coletivo não corresponde à soma do particular. O que garante unidade e coerência às entrevistas enfileiradas em um mesmo conjunto é a repetição de certos fatores que, por fim, caracteriza a memória coletiva (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 27-28).

Na passagem acima, em que os pesquisadores Meihy e Holanda (2007) discutem a metodologia de história oral encontro pontos de convergência para dar sustentação à presente pesquisa, a partir de uma abordagem sistêmica de ciência. Fica evidente a compreensão de sujeito, como sistema autônomo, dado pela relação intrínseca e original dos fatores biológicos e sociais. Para Maturana e Varela (1986, p. 43), “não há contradição entre o individual e o social, porque são mutuamente gerativos”, ou seja, os indivíduos em interação constituem o social, mas o social é o meio em que esses seres se realizam como indivíduos.

Saliento, também, a perspectiva de entender o todo além da soma das partes e das particularidades, de modo que a unidade e a coerência entre as partes se estabeleçam a partir da “repetição de certos fatores”.

Um pequeno trecho de um metadiálogo construído por Bateson (1986) nos alerta para esta distinção:

“FILHA: Você disse que nós somente fazemos as partes de qualquer todo.

PAI: Não; eu disse que as partes são úteis quando desejamos descrever todos. (Bateson, 1986, p. 213)”

Portanto, o desafio está em tomar as partes, propondo as regularidades, e não generalizações, tais como ocorre no método indutivo tradicional.

Maturana explicita que o operar entre as partes se dá a partir de uma verdade consensuada, pela possibilidade de compartilhar um mesmo domínio linguístico. Significa entender o domínio das ações dos sujeitos, compreendendo “a linguagem como um operar em coordenações de coordenações de ações.” (MATURANA, 2002, p. 91), assim como “todo ato de conhecer produz um mundo” (MATURANA; VARELA, 1986), mediante a inseparabilidade entre ação e experiência, entre conhecer e fazer ou entre conhecer e viver, compreendendo experiência como tudo que acontece no plano da linguagem.

A atribuição de significado às memórias pelos sujeitos ou as distinções processadas pelo sujeito na visitação às suas memórias compõem o alicerce para alinhar uma conversa em mesmo ou em distinto domínio linguístico. Esse princípio dialógico só é possível perante a compreensão de que todos os sujeitos dispõem de conhecimento potencial a respeito da proposição de uma explicação científica. Descarta-se a preocupação em propor a verdade como o vivido pelos atores, haja vista a ilustração feita por Veyne (1998) citada na epígrafe deste texto, de que nem mesmo sendo Napoleão ou Bismark, os personagens principais da citada batalha de Waterloo, seria possível obter a dimensão total do acontecimento histórico vivido.

Reafirmando a construção elaborada até o momento, destaco os conceitos de sistema mental em Bateson (1986) e de autopoiese em Maturana (1986) como pilares sustentadores da perspectiva de ciência deste trabalho. A esses fundamentos norteadores se relacionam outros, que estão desmembrados e reelaborados ao longo de todo o texto desta pesquisa. Cito alguns deles: objetividade entre parênteses, domínio linguístico e distinção.

Considero-os conceitos capazes de fomentar a reflexão teórico-metodológica sobre a Educação Especial, oportunizando-me as ferramentas para pensar e propor o meu modo de compreender a pesquisa no terreno em que a circunscrevo.

Com relação à perspectiva da história oral, entendo que pensá-la mediante as lentes da relação reafirma a sua compreensão como um campo multidisciplinar, que

rompe com as fronteiras das disciplinas, para compreender o sujeito como um sistema vivo e autônomo, orgânico e social.

5 NARRATIVA IV DO CONTEXTO DE PERTINÊNCIA



Contextualizar é reintegrar o objeto no contexto, ou seja, é vê-lo existindo no sistema. E ampliando ainda mais o foco, colocando o foco nas interligações, veremos esse sistema interagindo com outros sistemas, veremos uma rede de padrões interconectados, veremos conexões ecossistêmicas, veremos redes ou sistemas de sistemas (VASCONCELLOS, 2010, p. 112).

5.1 REFAZENDO O ITINERÁRIO DA EJA NO BRASIL: UMA HISTÓRIA DE “SEMEADURAS E CULTIVOS NEM SEMPRE BEM DEFINIDOS”

“Urge ver mais do que alunos e ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens e adultos em suas trajetórias humanas” (ARROYO, 2005, p. 24).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, como um lugar, definido por Arroyo (2005, p. 19) como “um campo aberto (...) de sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua história”, registra, a partir dos anos 40, movimentos políticos importantes.

Em 1947, em período de abertura democrática pós-ditadura do governo Vargas, ocorre a I Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos, por influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com o propósito de alfabetizar os adultos analfabetos do país em três meses; oferecer o curso primário em duas etapas de sete meses; promover o desenvolvimento comunitário e a capacitação profissional (PORCARO, s.d). A Campanha foi muito criticada pela sua superficialidade; pela utilização de métodos inadequados; pela desqualificação dos professores, contudo, contribuiu para implantar um processo de mobilização nacional acerca da discussão sobre a escolarização de jovens e adultos, que culminou com o I Congresso de Educação de Jovens e Adultos, no Rio de Janeiro, no mesmo ano (1947).

O final da década de 1950 e o início da década de 1960 foram marcados por uma intensa organização da sociedade civil, contribuindo para mudanças significativas nas políticas públicas da educação de adultos. Os fundamentos da Educação Popular construídos pelo educador Paulo Freire, a partir de experiência de alfabetização de adultos em Pernambuco, repercutem nacionalmente e, em 1963, o governo federal incumbiu Freire de desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização. Essa iniciativa é interrompida com o Golpe Militar de 1964. Freire é exilado e o Brasil volta a vivenciar programas de alfabetização assistencialistas e conservadores.

Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado às idades de 15 a 30 anos, faixa etária considerada potencialmente produtiva para o mercado de trabalho, com o objetivo da alfabetização funcional, esvaziada da fundamentação crítica proposta por Freire. Em 1971, foi aprovada a Lei n.º 5691/71, pela qual se estabelece o Ensino Supletivo, de modo que, em 1974, o MEC promove a

implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), de cunho amplamente tecnicista. Ao Ensino Supletivo coube a função equivocada de “repor a escolaridade não realizada na infância e na adolescência, ciclo da vida considerado mais adequado à aprendizagem” (DI PIERRO, 2005, p. 1117), deixando de incorporar as contribuições dos movimentos de educação e cultura popular, legado da difusão da obra de Paulo Freire. Sobre o ensino supletivo, Di Pierro (2005), complementa:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização curricular necessárias ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Nos anos 80, a abertura política repercute em programas de alfabetização mais críticos. O MOBREAL foi extinto em 1984 e, em seu lugar, o governo criou a Fundação Educar, que passa a apoiar técnica e financeiramente as iniciativas de governos estaduais, municipais e entidades filantrópicas.

Em 1988, foi promulgada a atual Constituição Federal Brasileira, ampliando o dever do estado para com a EJA e garantindo a oferta obrigatória e gratuita de escolarização a todos os brasileiros, afirmando os direitos sociais dos cidadãos e demarcando as conquistas dos movimentos sociais.

Nos anos 90, ocorre um intenso movimento de internacionalização das políticas de EJA a partir das Conferências promovidas pela UNESCO, órgão criado pela ONU e responsável em apoiar a educação dos países signatários em desenvolvimento. Da mobilização nacional incentivada pela UNESCO, como forma de preparação a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFITEA, Hamburgo, 1997), surgem os Fóruns Estaduais de EJA, repercutindo na ressignificação da EJA no Brasil e desencadeando uma série de ações, como o I Encontro Nacional de EJA (ENEJA), realizado em 1999, no Rio de Janeiro.

Apesar do discurso constitucional, na década de 1990, o governo federal se desobriga de articular as políticas públicas de EJA, passando a incumbência aos municípios, assim como não inclui essa modalidade da educação no Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), cuja vigência foi de 1996-2007. Nesse período, muitos estados e municípios brasileiros, incluindo o Rio Grande do Sul, na tentativa de angariar recursos financeiros, incorporaram a EJA dentro do Ensino

Fundamental, sob denominação de “classes de aceleração de aprendizagem” (COMERLATO et al, 2010).

A ausência de atuação do MEC amplia ainda mais o papel dos Fóruns de EJA, como espaços articuladores de políticas nacionais de EJA, a partir da troca de experiências e do diálogo permanente entre os representantes estaduais, propondo encaminhamentos em comum. Atualmente, todos os 27 estados participam dos Fóruns, espaços de diálogo que se tornaram facilitados pelo auge das tecnologias a partir de portal virtual dos Fóruns²⁸. Como as reuniões têm sido permanentes – em 2011, realizou-se o XII ENEJA –, os fóruns tornaram-se “interlocutores da EJA no cenário nacional.” (SOARES, 2004).

As últimas décadas (anos 2000) representam, para a Educação de Jovens e Adultos, assim como para a Educação Especial, o salto qualitativo proposto por Vasconcellos (2010), à medida que vem ocorrendo intensos movimentos políticos e estruturais que propõem uma nova configuração a ambas as áreas.

Arroyo (2005) aponta como indicadores responsáveis pela reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos como direito inalienável: a criação, a partir de 2004, de um espaço institucional no Ministério de Educação (MEC), na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI)²⁹ para a promoção de políticas públicas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA); a discussão com o Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB); a criação dos Fóruns de EJA como um espaço de discussão promissor e articulador de um novo compromisso entre o Estado e a Sociedade; o investimento na formação de profissionais para a EJA; a ampliação de pesquisas e a produção teórica na área; o protagonismo da juventude, garantindo a superação da visão reducionista e de preparação à idade adulta, para a compreensão de que essa fase de vida se refere a um tempo da vida, com peculiaridades e necessidades específicas; portanto, um tempo provisório, mas com total igualdade de direitos.

Para o pesquisador Arroyo (2005), a EJA só poderá ser reconfigurada, de fato, quando superar a abordagem que ainda prevalece, a de que é “uma segunda oportunidade” às pessoas em distorção de idade e série:

²⁸ Segue link para acesso aos Fóruns Nacionais e Regionais da EJA: < <http://www.forumeja.org.br/>>

²⁹ Desde 2010, o governo federal estabelece nova configuração à Secretaria de Educação Especial - SEESP, incorporando-a à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão - SECADI.

Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos (ARROYO, 2005, p. 24).

Todavia, é possível perceber que o caráter de suplência relacionado à Educação de Jovens e Adultos, embora não seja mais a tônica das políticas públicas, ainda sobrevive no imaginário social e nas práticas pedagógicas de muitas escolas, em que o olhar aos demandantes da Educação de Jovens e Adultos recai sobre a falta: falta de conhecimentos acadêmicos e atitudinais; falta de experiência; falta de conhecimentos adquiridos na convivência e no trabalho, sendo comum o discurso de “preencher as lacunas” de uma escolarização anterior ou pela ausência de um percurso escolar. Essa visão se sustenta na incapacidade do aluno, jovem e adulto, e cristaliza-se, ainda mais, com a identificação de jovem e adulto “com deficiência”. Dessa forma, a incapacidade já existe “a priori”, independentemente de quem seja o jovem e adulto e/ou o jovem e adulto com deficiência que vai ingressar na EJA, pois a modalidade por si só passa a carregar um “status” depreciativo do sujeito.

Durante um encontro do “Encontro do Fórum de EJA do RS³⁰”, foi significativa a fala da professora Aline Cunha, representante do segmento³¹ Universidade que compõe o Fórum de EJA do Rio Grande do Sul, no sentido de afirmar que os maiores desafios para a EJA ainda são seu caráter de suplência; a ausência de políticas de intersetorialidade; a perspectiva capitalista de acumulação e riqueza, que provê o estudo como forma unicamente de ampliar a empregabilidade e o cidadão produtivo; a dificuldade das políticas públicas de compreenderem que o público da EJA vem mudando, seja pelo processo de juvenilização, seja por incorporar cada vez mais excluídos, por razões diversas, da escola regular.

Frente a esses desafios, a SECADI/MEC propõe, desde 2009, o projeto da “Agenda Territorial da EJA”³². O projeto surge da constatação da necessidade de ações que articulem a meta da erradicação do analfabetismo, proposta do Programa Federal

³⁰ Encontro do Fórum de EJA do RS, realizado em 15/06/2012, na FACED/UFRGS.

³¹ O Fórum do EJA do RS tem uma coordenação colegiada, composta por representações de diversos segmentos: universidade; Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS); Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-POA); educadores da EJA; movimentos sociais; alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia; movimentos sindicais (Representante da ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre).

³² Informações obtidas a partir da participação no Encontro do Fórum Estadual de EJA, realizado em 15/06/2012, na FACED/UFRGS, sob coordenação dos representantes de cada segmento e da consulta ao site do Fórum de EJA do RS. Disponível em <www.forumeja.br/rs>

Brasil Alfabetizado³³ – PBA e a continuidade da Educação dos Jovens e Adultos, mediante a modalidade EJA ou projetos de educação integrada, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) etc.

Os dados censitários escolares apontavam que a maioria dos alunos que frequentava o PBA não seguia sua escolarização. Essa constatação e a necessidade de mapear as ações que vêm sendo feitas em cada estado, bem como o perfil da demanda da Educação de Jovens e Adultos que vem passando por profundas modificações, justifica o projeto da “Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos”³⁴, que tem como metas principais congrega as ações dos organismos governamentais e não governamentais, no intuito de mapear as demandas de EJA e de organizar ações articuladas, para a superação do analfabetismo e da baixa escolaridade de jovens e adultos que tiveram negado seu direito à educação.

Para isso, o projeto vem desencadeando diversas ações, entre elas, a necessidade de compor uma “Comissão Estadual de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos”, atribuição da Secretaria de Educação de cada Estado; cabe a essa comissão elaborar e acompanhar a implementação do plano estratégico de ações da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos no Estado; apoiar o Estado na implementação de demandas para captar recursos, por intermédio do Plano de Ações Articuladas – PAR, subsidiando a realização do projeto de diagnóstico em todas as regiões do Estado, entre outras atribuições.

Considero que o projeto da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos se configura como um esforço coletivo da sociedade brasileira para responder às necessidades constatadas em função da precária articulação entre os programas e projetos fomentados para os demandantes da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, da urgência de visualizar a temática de forma abrangente e concomitante, atendendo às especificidades de cada estado e/ou município.

³³ O Programa Brasil Alfabetizado – PBA, mantido pelo MEC desde 2003, tem como público-alvo jovens (a partir de 15 anos), adultos e idosos não alfabetizados. O objetivo é o de despertar o interesse pela elevação da escolaridade e continuidade em outras formas de escolarização formal, tais como a EJA.

³⁴ Apesar de a Educação de Jovens e Adultos compreender também a Alfabetização, o projeto da agenda territorial distingue esses dois movimentos, justificando a intenção de dar relevância à meta de erradicar com o analfabetismo e incentivar o prosseguimento dos estudos desse público. Essa ênfase também está presente na organização da nomenclatura da Secretaria SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Relativamente ao estado do Rio Grande do Sul, ainda cabe destacar que, conforme regulamentação do CEED/RS, mediante Parecer n.º 250/1999, a oferta da EJA é livre no Ensino Fundamental. A desnecessidade de regulamentação aumenta ainda mais a diversidade da oferta. Logo, além da oferta permanente das redes públicas em suas três esferas – municipal, estadual e federal – e de seus projetos e programas temporários e pontuais (como por exemplo, o Projovem Urbano) há uma quantidade imensa de outros promotores da EJA no Estado, tanto da rede privada de caráter empresarial, como da rede privada de caráter filantrópico, cooperativo e/ou assistencial, vinculados a uma diversidade de organizações: ONGs, Sistema S, empresas, sindicatos, fundações, movimentos sociais, igrejas, entre outros.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil constitui-se de avanços e retrocessos, rupturas e descontinuidades, de modo que persistem as demandas e a necessidade de pesquisas e políticas que mapeiem o perfil dos sujeitos e suas trajetórias escolares. É preciso reconhecer as identidades que compõem a EJA, acolhendo suas expectativas, visto que é uma modalidade que nasce para atender o jovem e o adulto trabalhador que não teve oportunidade de estudar na idade convencional e, atualmente, vem atendendo o aluno jovem oriundo de histórias de fracasso escolar e de exclusão do sistema regular de ensino.

Fica evidente o papel da mobilização social, por meio do Fórum EJA, como cenário para articular as demandas, resultando na ampliação das responsabilidades do Estado e contribuindo para corrigir uma história calcada no assistencialismo.

5.2 JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NOS BANCOS ESCOLARES DA EJA

Em análise do contexto histórico brasileiro, acerca da formalização e do desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Especial e para a Educação de Jovens e Adultos, nitidamente se observam trajetórias que convergem no que diz respeito à tradição de descaso dirigido a essas duas áreas. Essa configuração de um modo de exercer o poder público representou, para os sujeitos da Educação Especial, a legitimação de espaços externos à Educação, em geral, de cunho assistencialista e medicalizante, em detrimento do acesso aos saberes pedagógicos. Para a Educação de Jovens e Adultos, a ampliação de ações de alfabetização de adultos em espaços de iniciativa não governamental ou filantrópica, com caráter compensatório.

É possível perceber que para ambos os grupos de sujeitos – pessoas com deficiência; jovens e adultos em defasagem escolar – as discussões sobre o direito à educação, por muito tempo, ignoraram ou minimizaram uma discussão pedagógica, e, com isso, desconsideraram o fato de eles constituírem demanda real do campo da Educação e de necessitarem de saberes e de fazeres específicos às suas peculiaridades.

Siems (2011, p. 69) disserta sobre as trajetórias de nascimento da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos:

Esses dois processos de nascimento, pelo viés médico-psicológico, no campo da Educação Especial, e pelo viés comunitário, no campo da Educação de Jovens e Adultos, distanciam das discussões um aspecto fundamental da questão: a necessidade de reconhecimento da educação como direito social de todos os seres humanos, independente de sua condição biológica ou faixa etária.

A Educação de Jovens e Adultos, assim como a Educação Especial, vive um momento de reconfiguração de suas políticas, como responsabilidade pública do Estado, o que repercute no contexto escolar, com a aproximação dessas modalidades, ou seja, com o ingresso cada vez mais numeroso dos alunos, jovens e adultos com deficiência, nos bancos escolares da EJA.

Tal movimento de reconfiguração das políticas públicas de ambas as modalidades referidas tem como marco político a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, que afirma os direitos sociais dos cidadãos, demarcando várias conquistas efetivadas pelos movimentos sociais. Também constitui marco legal importante para a afirmação do direito à educação para esses sujeitos, a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) n.º 9394/96, à medida que estabelece a EJA e a Educação Especial como modalidades de ensino que integram a Educação Básica, cuja oferta é responsabilidade do poder público.

Como consequência da formalização de uma política pública de EJA e da denominação de transversalidade da Educação Especial em todos os níveis de Ensino, ambas são discutidas, em capítulos específicos, no Plano Nacional de Educação – PNE/2001, estabelecido pela Lei Federal n.º 10.576/2001. Sobre a EJA, o documento em destaque anuncia que, mesmo com os avanços realizados em relação a esse tema, no início do século XXI, somam-se, ainda, 16 milhões de analfabetos, maiores de 15 anos, no Brasil. Esse número de analfabetos é ainda maior ao considerar a alfabetização como processo que se estende a todo o Ensino Fundamental (MORAES, 2007). Com referência à Educação Especial, o PNE/2001, pautado nas diretrizes da Educação

Inclusiva, apresentava dados numéricos de prevalência do atendimento escolar substitutivo, em confronto com o ensino comum. A partir do ano de 2008, houve uma inversão nessa relação, conforme os números do Censo Escolar da Educação Básica, expressando a dinamicidade que a área da Educação Especial vem atravessando no contexto brasileiro atual.

Em relação às demandas de sujeitos da EJA e da Educação Especial, também é possível reconhecer concepções que se entrelaçam, de forma que as pessoas com deficiência e os jovens e adultos em processo de escolarização atravessam o contexto atual com a mesma necessidade: a de serem reconhecidos além de suas carências; além de uma visibilidade dada por suas vulnerabilidades ou pela negação de sua condição como sujeito histórico. A mobilização social desperta a atenção de que as trajetórias de jovens e adultos são “trajetórias de coletivos” (ARROYO, 2005), à medida que se caracterizam por grupos historicamente marginalizados, pela condição social, racial e cultural. Com o amplo movimento político de promoção dos direitos dos indivíduos com deficiência e do seu acesso ao ensino regular, esses sujeitos também passam a compor o coletivo da EJA, caracterizando-se, especialmente, por pessoas cujo histórico escolar tenha o registro de tempo de permanência significativa em Instituição de Educação Especial ou Classe especial e, ainda, os com históricos escolares de fracasso na turma regular.

As pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil até os anos 90 contribuíram para homogeneizar os sujeitos de aprendizagem da EJA, a partir do enraizamento das representações sociais do analfabeto pobre, do jovem urbano pobre e do imigrante rural adulto, ambos excluídos da escola. Oliveira (2009), ao citar Di Pierro (2005), alerta que essas abstrações universalistas não se sustentam, e que a EJA requer uma “questão de especificidade cultural”.

Os movimentos que reivindicam o reconhecimento político e cultural de identidades singulares (mulheres, negros, indígenas, sem terra, pessoas com deficiência etc...) contribuem para o reconhecimento da diversidade dos sujeitos que compõem a EJA. Hoje, sobressaem-se, ainda que de forma tímida, os estudos sobre a “juvenilização” do aluno da EJA, os recortes de gênero, a condição étnico-racial, as pessoas com deficiência.

Rastreando 12 relatórios-síntese dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos³⁵, promovidos pelo Fórum Nacional de EJA, em parceria com os Fóruns Estaduais, anualmente, desde o ano de 1999, é possível constatar o modo como se insere a temática da Educação Especial, sendo retomada, a cada ano, nos relatórios, com mais ênfase. De todos eles, apenas nos relatórios-síntese de 1999 (I ENEJA-RJ) e de 2001 (III ENEJA-SP) não há menção explícita aos sujeitos com deficiência, embora as discussões da atenção às diversidades estejam presentes em todos eles. A incorporação dos direcionamentos políticos da Educação Inclusiva pode ser percebida nos relatórios, com a alteração de terminologias, tais como a substituição do termo portador de necessidades especiais por pessoas com necessidades educativas especiais (VII ENEJA-GO, 2005; VIII ENEJA-PE, 2006) e, a partir de 2008, a expressão Educação Inclusiva torna-se presente. A demanda da formação de professores para atender esse público aparece expressivamente a partir de 2005, repetindo-se nos relatórios subsequentes.

A formação de professores, reincidentemente, segue como desafio a ser assumido como política pública pelos poderes constituídos. Inicial e continuada requer agências formadoras qualificadas, que contemplem concepções de formação educativa para sujeitos professores, também jovens e adultos, cuja prática profissional volta-se para o trabalho com outros sujeitos jovens e adultos, idosos, empregados, desempregados, trabalhadores informais, homens, mulheres, adolescentes, não alfabetizados, não escolarizados, pessoas com necessidades educativas especiais. (Relatório-síntese, VII ENEJA-GO, p. 05).

No relatório-síntese de 2008 (X ENEJA-RJ), o assunto “EJA e Educação Inclusiva” aparece como uma das temáticas que devem compor o Fórum EJA e suas especificidades. Apesar da reincidência dessa temática, reafirmando a necessidade de estudo e reflexão sobre práticas pedagógicas envolvendo o público com deficiência na EJA em praticamente todos os relatórios, também é possível observar alguns movimentos de rupturas e descontinuidades. No relatório de 2009 (XI ENEJA-PA), por exemplo, a discussão volta a aparecer de modo geral, relacionada ao termo diversidade.

³⁵ Os referidos relatórios-sínteses estão disponíveis para consulta no site do Fórum Nacional de EJA, com exceção do relatório de 2011 (XII ENEJA-BA). A lacuna em 2010 e 2012 deve-se que a partir de 2009, as ENEJAS passaram a ter o formato bianual. Relativo à 2012, o site do Fórum EJA, traz a notícia da mobilização para a realização do IV Seminário Nacional de Formação de Educadores em Educação de Jovens e Adultos, a realizar-se em Brasília, em dezembro de 2012. Na programação do mesmo é possível consultar a presença da temática Educação Especial na EJA, compondo um dos Grupos de Trabalho-GT.

Como se percebe, embora a discussão sobre as pessoas com deficiência na EJA apareça diluída nos diversos momentos sistemáticos do Fórum EJA, ainda ocupa lugar bastante discreto. Analisando as produções científicas resultantes dos três Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, também disponíveis no Fórum EJA, apenas no terceiro seminário, realizado em 2010, em Porto Alegre, houve uma mesa temática direcionada à discussão das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, e apenas o trabalho de uma pesquisadora, professora Adriana Thoma – PPGEDU/UFRGS, foi apresentado enquanto que, nas demais mesas, houve participações de mais pesquisadores, garantindo a pluralidade do debate.

Quanto à questão do perfil marcadamente jovem do aluno da EJA, esse fator pode ser apontado como reflexo da necessidade de, cada vez mais cedo, o jovem se integrar ao mercado de trabalho e da própria legislação brasileira que reduziu a idade de ingresso a essa modalidade com a LDB nº 9394/ 96³⁶. Considero que o perfil cada vez mais jovem também coloca em evidência o “fracasso” da escola regular, que, depois de um histórico de sucessivas repetências do aluno, chegando por vezes à evasão escolar, estimula-o a ingressar na EJA. Essa prática tem sido recorrente com o grupo de sujeitos a que dedico meu olhar: as pessoas com deficiência. Observo o risco de prevalecer uma visão reducionista da EJA como um ensino de “segunda ordem” ou para os incapazes de aprender em tempo escolar regular. Seria apenas a continuidade de um processo histórico que atribui o fracasso ao sujeito e não às instituições.

Esse movimento precisa ser analisado em sua complexidade, a partir dos aspectos pedagógicos, políticos, históricos e culturais que contribuem para a sustentação de tal discurso.

A realidade atual da “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos pode ser facilmente verificada nos indicadores numéricos do Censo Escolar da Educação Básica (2011). É possível constatar que a média de idade dos alunos que estão na EJA – nas etapas iniciais do Ensino Fundamental – é bem maior do que a média de idade dos alunos que estão na EJA – etapa do Ensino Médio. Conforme o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica (2011, p. 25), divulgado pelo INEP/MEC, a média de idades indica que essa modalidade, em suas etapas finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio está recebendo alunos do ensino regular ou do ensino especializado.

³⁶ A Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB nº 9394/96, estabelece idades de ingresso à EJA: 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

Apresento, a seguir, gráficos com a média de idades em cada uma das etapas ou totalidades da EJA:

Gráfico 1: Média de idade dos alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EJA – Brasil 2007-2011

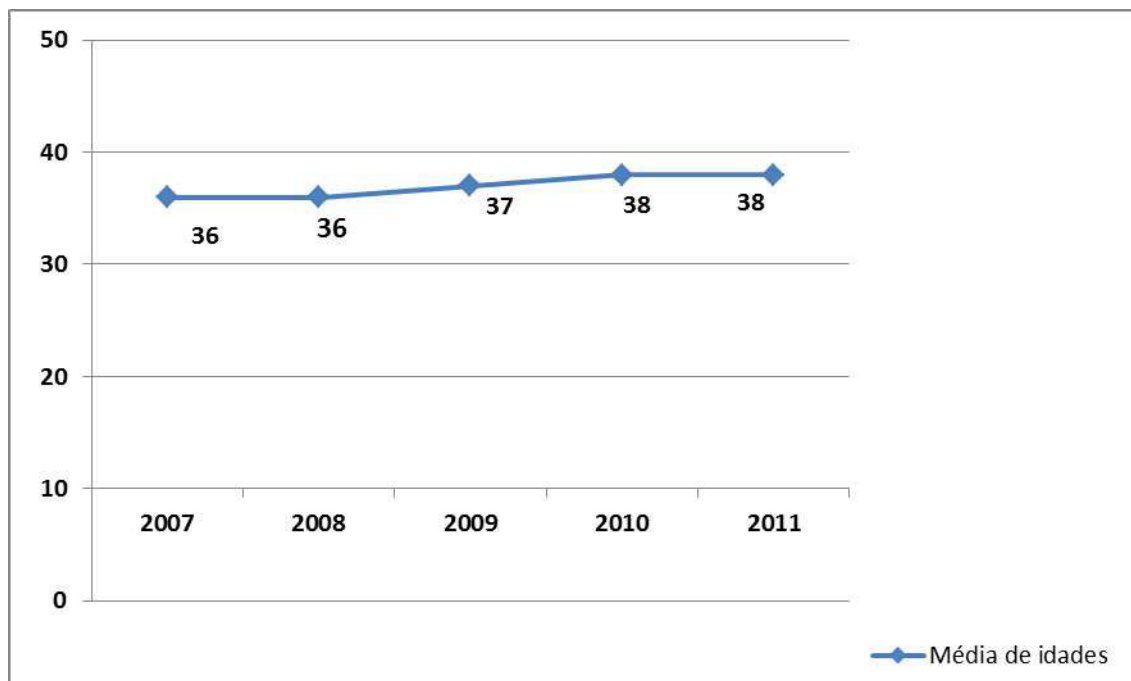


Gráfico 2: Média de idade dos Alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental da EJA – Brasil 2007-2010.

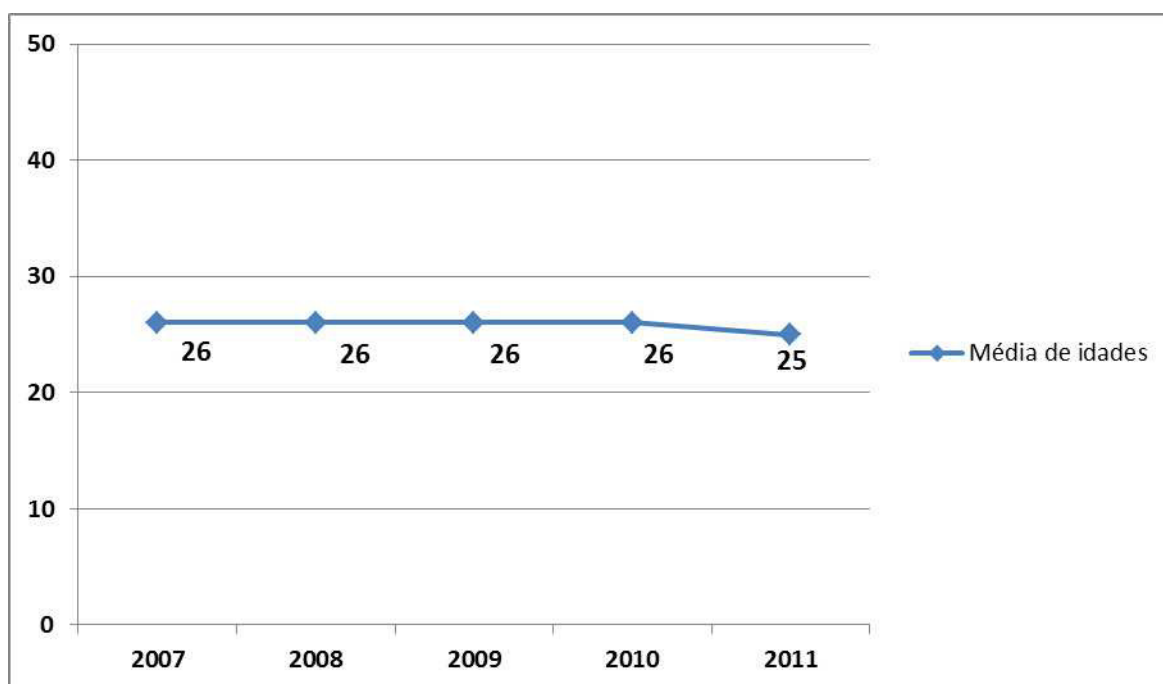
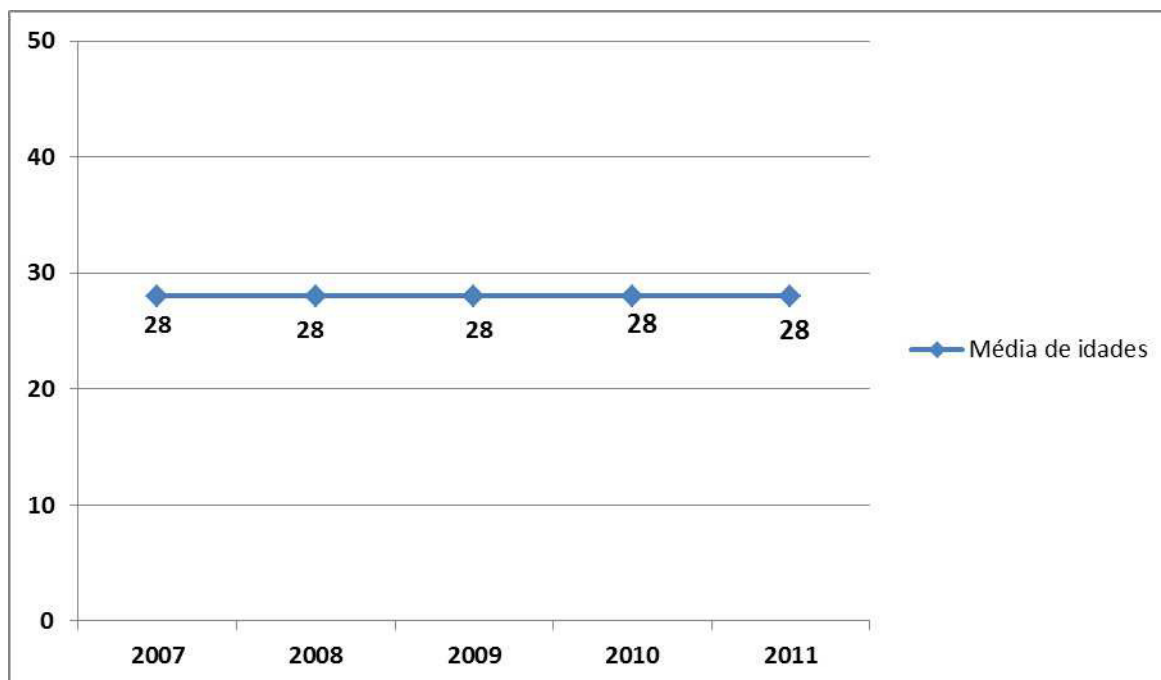


Gráfico 3: Média de idade dos alunos matriculados no Ensino Médio da Modalidade da EJA – Brasil 2007-2010.



Mais adiante, em capítulo no qual trago os dados numéricos da Rede Estadual de Ensino do RS, ao propor a análise da média de idades dos alunos com deficiência, matriculados na EJA, na rede mencionada, será possível observar que a configuração de “juvenilização” se mantém igualmente entre os estudantes com deficiência.

Pensar uma política pública para a EJA significa compreender essa identidade coletiva, refletindo sobre políticas afirmativas para esse coletivo de sujeitos, historicamente negados, como próprio fundamento e identidade da EJA. O próprio documento orientador das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA a define como a reparação de uma “dívida social” (Parecer nº. 11/2000 CEB/CNE). Significa pensar pedagogicamente acerca de trajetórias humanas e escolares específicas, em vez de se empregar a EJA como um termo genérico, articulando os saberes sociais dos sujeitos aos escolares e rompendo com práticas infantilizadas.

Significa igualmente reaver a função da EJA, que vem sendo reduzida, como espaço acolhedor de alunos provenientes de fracasso escolar da escola regular. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer nº. 11/2000 CEB/CNE), as funções da EJA são as seguintes: a função reparadora, por possibilitar o acesso de jovens e adultos à escolarização, articulando

“modelo pedagógico próprio”, garantindo a igualdade de oportunidades; a função equalizadora que visa a restabelecer a trajetória escolar do jovem e adulto, compreendendo que o direito à educação transcende o processo inicial de alfabetização e deve articular experiências que envolvam a cidadania e o trabalho; a função qualificadora, objetivando proceder a atualização dos conhecimentos de forma permanente, por toda a vida. Portanto, a EJA, como o espaço de tempos humanos, tempo de juventude e de vida adulta, torna-se um lugar potente para a construção de significados acerca do mundo do trabalho e das demais experiências socioculturais vivenciadas pelos seus sujeitos; constitui-se como desafio atual articular a EJA aos sujeitos da Educação Especial a partir desse olhar.

Os documentos internacionais igualmente estabelecem a EJA como prática educativa ao longo da vida. Entre os diversos encontros de representatividade internacional que repercutiram em formulação de diferentes documentos, destaco a VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA-2009). No relatório da referida Conferência, são reafirmadas as concepções de educação de adultos construídas nas conferências anteriores; na Declaração Internacional de Hamburgo (1997); na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2001), entre outras, prevalecendo o paradigma da aprendizagem para todos e ao longo da vida, “do berço ao túmulo” (VI CONFITEA, 2009) e em diferentes espaços de aprendizagem. O mencionado documento dedica item específico para tratar da “educação inclusiva” como a garantia de oferta de educação com qualidade aos grupos excluídos, citando entre eles, as “pessoas com necessidades especiais”³⁷.

A crescente consolidação de políticas públicas na EJA e na Educação Especial, no caminho de uma sociedade inclusiva, propõe, com cada vez mais ênfase, a necessidade de se interligar os saberes e os fazeres das duas modalidades, compreendendo a Educação de Jovens e Adultos como o espaço potente para o desenvolvimento das capacidades pessoais e sociais das pessoas com deficiência em idade escolar avançada.

O reconhecimento da EJA como lugar legítimo, para que os jovens e adultos com deficiência prossigam em seus percursos escolares, vincula-se às diretrizes da presente investigação dirigida à voz de sujeitos com deficiência que estão frequentando o ensino

³⁷ O documento citado utiliza a expressão necessidades especiais para se referir às pessoas com deficiência. Por entendê-la de conotação ampla optei por utilizar pessoas com deficiência.

regular nessa modalidade de ensino. No âmbito da presente pesquisa, as entrevistas compuseram eixos de análise sobre o processo escolar desses sujeitos, suas trajetórias escolares na EJA e suas etapas da vida escolar anteriores, com o intuito de mostrar o papel que a EJA assume na vida de cada um.

Ao longo do presente item, procurei discorrer sobre pontos de conexão que se tornam cada vez mais importantes à análise e à implementação das políticas públicas, a partir da interface entre a EJA e a Educação Especial, ou seja, do ingresso dos jovens e adultos com deficiência na EJA. Mereceram destaque os seguintes aspectos: o caráter histórico de secundarização das políticas de EJA e da Educação Especial no Brasil; a dificuldade de a EJA reconhecer seus coletivos e de contemplar as especificidades, expressa pelo contexto de “juvenilização” de seus alunos e pelos históricos de sucessivas exclusões e fracassos escolares desses sujeitos e também a ausência de um olhar de reconhecimento de jovens e adultos com deficiência como sujeitos que integram esse mesmo coletivo.

Nas etapas seguintes do texto, serão abordados esses pontos de conexão, perfazendo o caminho das normatizações que definem os direcionamentos atuais da Política Nacional de Educação Especial e seu olhar para os jovens e adultos com deficiência.

5.3 JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA E A (IN)VISIBILIDADE NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os direcionamentos políticos da Educação Especial, adotados pelo Ministério da Educação, ao longo de dez anos, trouxeram consigo mudanças no quadro de oferta de vagas na Educação Básica brasileira. Com base no levantamento feito pelo Censo Escolar, é possível constatar que, em 2011, o número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular, na modalidade EJA, aumentou 14,6% em relação ao ano anterior, o que evidencia uma diminuição de 5,2% de matrículas nas turmas de EJA nas classes especiais e escolas especiais. A tabela 1 serve de ilustração para esse cenário:

Tabela 1: Número de matrículas da Educação Especial por etapa Brasil 2007-2011

Ano	Modalidade de Educação Especial							Alunos incluídos					
	Total	Total	Ed. Infantil	Ens. Fundamental	Ens. Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Ens. Fundamental	Ens. Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361

Fonte: MEC/Inep/DEED

Embora os indicadores numéricos do Censo Escolar da Educação Básica no Brasil sejam contundentes, expressando, a cada ano, o aumento significativo de jovens e adultos com deficiência na EJA, preocupa-me como tem sido construída a (in)visibilidade dos jovens e adultos com deficiência nos atuais documentos normativos e orientadores da Política Nacional de Educação Especial a esse grupo de sujeitos.

Tomo como parâmetro de análise, o documento da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Res. nº 01/2001 CNE e Res. nº 04/2009 CNE; o Decreto Federal nº 7611/2011, que por sua vez, revoga o Decreto Federal nº 6571/2008, bem como a instituição de programas intersetoriais, como o Benefício da Prestação Continuada na Escola, criado mediante Portaria Ministerial nº 18/2007, com o objetivo de apoiar a criação dos sistemas escolares inclusivos. Num segundo momento, discorro sobre algumas publicações, envolvendo a temática jovens e adultos com deficiência, que contaram com o apoio do governo federal.

A aprovação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicizada por meio da sistematização de um documento orientador, no ano de 2008, é resultado de uma intensa movimentação mundial, a favor da perspectiva da Educação Inclusiva, fundada na concepção de direitos humanos. No capítulo II, no qual o documento aborda os marcos históricos e legais, citando os textos normativos atuais que embasam a promoção de uma política nacional de Educação Inclusiva, há referência à LDB nº 9394/1996. Sobre a referida lei, destaca o dispositivo da “terminalidade específica”, como medida pedagógica para aqueles que não atingirem o nível de escolarização necessário para conclusão do ensino fundamental por ocasião de sua

deficiência (art. 59 da LDB/96). Esse dispositivo ainda é causa de entendimentos diversos quanto à sua operacionalidade, de modo que, no contexto da prática, o que se tem observado são práticas pedagógicas empobrecidas com esses sujeitos, amparadas na possibilidade de certificar com terminalidade específica os alunos com deficiência que estão fora da faixa escolar.

No mesmo capítulo, o documento orientador refere-se ao papel da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), atualmente incorporada pela SECADI, na promoção de ações afirmativas a favor do acesso e da permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, preocupação legítima, mas que, por sua vez, atende apenas os jovens e adultos com deficiência que conseguem prosseguir em sua escolarização.

A política também faz referência ao programa de monitoramento escolar das pessoas com deficiência na faixa etária de 0 a 18 anos, a partir da criação do Benefício da Prestação Continuada (BPC) na Escola (2007). Portanto, ao aluno da Educação Básica, até 18 anos, há ações afirmativas que incentivam seu acesso à escola regular. Parece haver certa (in)visibilidade, no texto legal e normativo, do jovem e adulto com deficiência que não teve garantido o acesso e a permanência na escola em idade escolar quando infante, ou mesmo, daquele que tem sua trajetória escolar marcada pelo fracasso escolar. O capítulo IV, ao discorrer sobre os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mostra que o texto aponta, entre outras medidas, a necessidade da garantia da transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; o Atendimento Educacional Especializado (AEE); a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino. Percebo, portanto, certa dificuldade das gestões em criar dispositivos capazes de operacionalizar a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, para todos os sujeitos, inclusive aos que estão fora da faixa etária escolar clássica (dos 4 aos 17 anos), cuja ênfase prevalece no texto constitucional³⁸.

Implementar a garantia da transversalidade da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado em todos os níveis de ensino exige ações específicas que contemplem os tempos pedagógicos de cada um dos níveis e modalidades de ensino, os quais os sujeitos estejam cursando. No contexto da prática, o

³⁸ O texto constitucional, mediante Emenda n. 59, que modifica os incisos I e VII, do artigo 208, da Constituição Federal Brasileira prevê a Educação Básica como obrigatória e gratuita à faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade. O texto complementa: “assegurada inclusive sua oferta para aqueles que não tiveram acesso na idade própria”.

que percebemos é “o recorte e colagem” de um modelo de AEE³⁹, pensado para os sujeitos que estão no Ensino Fundamental e Médio para todos os sujeitos da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos, estes dois últimos, sujeitos que historicamente vêm ficando à margem na implementação de políticas.

Sabe-se que, com a juvenilização da EJA, há hoje muitos jovens e adultos com deficiência na faixa etária dos 15 aos 18 anos incorporando o público-alvo da Educação Especial. E sobre tais sujeitos, os dados (em particular os da Rede Pública Estadual do RS) apontam uma concentração de alunos nas faixas etárias dos 18 aos 25 anos. A oferta do AEE, vinculada com o projeto pedagógico da Escola (e não como um apêndice, cuja oferta ocorre de modo assistemático ou esporádico, conforme a possibilidade de tempo do aluno jovem e adulto frequentar o turno oposto), poderia contribuir no sentido de ressignificar a sua experiência de adulto, propondo formas de participação social.

O documento orientador da Política Nacional de Educação Especial (2008) dirige-se aos alunos da EJA explicitamente, apenas em um parágrafo, ao conceber o AEE:

Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, as ações da Educação Especial possibilitam a ampliação das oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social. (BRASIL, 2008, p. 22)

A ausência de aprofundamento do texto normativo acerca desse público é percebida nas Resoluções que discorrem sobre as diretrizes curriculares da Educação Especial (Res. nº 01/2001 CNE/CEB) e dos Dispositivos operacionais do AEE (Res. nº 04/2009 CNE/CEB), prioritariamente, em turno inverso ao da escolarização, tendo, como dispositivo pedagógico e locus principal, as Salas de Recursos Multifuncionais. É possível ler na Res. nº 04/2009, artigo 5º:

O AEE é realizado prioritariamente⁴⁰, na sala de recursos multifuncionais da própria escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com

³⁹ No que se refere ao presente trabalho de investigação, foi constatado, após a visita a quatro escolas estaduais que possuem matrículas de jovens e adultos com deficiência na EJA que a oferta do AEE ocorria em turno que os alunos não podiam frequentar esse atendimento ou de modo simultâneo ao horário da aula; assim, os alunos eram deslocados das atividades da aula para a frequência na Sala de Recursos Multifuncionais. Embora não seja o contexto principal desta investigação, esse destaque foi feito por se considerar que a oferta do AEE para esse público merece a atenção das políticas públicas.

⁴⁰ Grifo meu.

a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos municípios.

A legislação citada, ao sustentar a Sala de Recursos Multifuncionais como espaço pedagógico prioritário para o atendimento, no turno inverso ao da escolarização, dá ênfase a essa configuração, mas não a nomeia como a única possível. Contudo, o acompanhamento das movimentações dos sistemas públicos escolares sugere que a leitura enrijecedora do texto legal na proposição de uma única configuração ao AEE vem prevalecendo, sendo recorrente a alegação de que o aluno da EJA com deficiência não tem tempo para frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais.

Ao considerarmos os desafios da EJA, seria necessário investir em uma reflexão acerca da diferenciação dos tempos pedagógicos da EJA em relação aos do ensino regular, de modo que se possam criar alternativas para a oferta do AEE, além da sala de recursos, seja em práticas pedagógicas de bidocência; em trabalho em pequenos grupos, em alguns momentos, com acompanhamento da professora especializada. Enfim, a Escola precisa repensar o AEE para atender às especificidades deste público, ao invés de insistir no discurso de que o público não está adequado à proposta do AEE.

As preocupações que têm norteadado a presente análise são compartilhadas por Campos e Duarte (2011), que, ao desenvolverem um estudo de caso sobre jovens e adultos com deficiência na EJA e a articulação com o AEE, em uma escola da rede municipal de cidade da região central do estado de São Paulo, constataram que a maioria dos alunos adultos com deficiência não podia frequentar esse atendimento no turno oposto, como prevê o texto legal, pois eram adultos com deficiência intelectual⁴¹, que trabalhavam durante o dia. As pesquisadoras fazem um alerta, que considero ser válido, para a maioria dos estados brasileiros, inclusive para o RS: “Inexiste a oferta de AEE no turno da noite das escolas regulares e, além disso, na Res. nº04/2009, não há nenhum artigo ou parágrafo que trate do AEE para estudantes com deficiência nas turmas de EJA.” (CAMPOS e DUARTE, 2011, p. 280).

A (in)visibilidade desses sujeitos no texto normativo, de certo modo, contribui para a permanência de um quadro histórico de ensino de “segunda ordem” e de cunho compensatório, compactuando com a dupla exclusão dos jovens e adultos com deficiência. Se, de um lado, as políticas públicas da EJA têm dificuldade de reconhecer

⁴¹ Tenho feito a opção neste texto, pela expressão “deficiência mental”. Contudo, nesta passagem, optei por preservar a forma utilizada pelas autoras CAMPOS e DUARTE (2011).

seus coletivos, a Educação Especial também precisa definir ações para esse público específico.

O mais recente Decreto nº 7611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, define, como dever do Estado dirigido aos alunos sujeitos da Educação Especial, “a aprendizagem ao longo da vida” (art. 1º, inciso II), pactuando com a concepção que, por sua vez, sustenta a discussão, em nível internacional, sobre a Educação de Jovens e Adultos. Esse texto também reforça o apoio financeiro às instituições especializadas privadas e filantrópicas que atuam na Educação Especial, como forma de corrigir uma dívida histórica de exclusão com os alunos que estão fora da faixa escolar, conforme texto da Nota Técnica nº 62/2011 MEC/SECADI/DPEE, que traz orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto nº 7611/2011:

O apoio financeiro às instituições especializadas mencionadas, referente ao atendimento de pessoas que não estão matriculadas no ensino regular, destina-se, especialmente, àquelas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar. (BRASIL, 2011)

A constatação feita pelo texto da lei anuncia uma lacuna com relação a esse grupo de sujeitos com o qual a sociedade tem uma “dívida histórica” e exige que, a longo prazo, sejam construídas alternativas intersetoriais efetivas, para a promoção da aprendizagem ao longo da vida para todos, em qualquer tempo e idade.

A forma discreta como se constrói, nos textos normativos, a participação da Educação Especial na EJA também é retratada na ausência de documentos subsidiários produzidos pelo MEC, articulando as duas áreas. A pesquisa realizada, a partir de sites de busca de textos acadêmicos, contribuiu para que tivesse acesso a três publicações, que, embora não estejam disponíveis na página do MEC/SECADI, contaram com o apoio dessa secretaria: “Educação profissional: indicações para a ação: a interface Educação Profissional/Educação Especial”; “Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas”; “Diversidade e inclusão na Educação do campo”.

A primeira publicação citada, produzida pela antiga SEESP, de autoria de VIEGAS (2003), é anterior ao documento orientador da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Apresenta os subsídios do Programa de educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades especiais – TEC NEP – que envolve ações para inclusão das pessoas com deficiência nos cursos de Educação Profissional da Rede Pública Federal. Também mantém a ideia de oficinas pedagógicas, como momento preparatório e transitório para a Educação Profissional, no sistema de ensino

da Rede Federal; a publicação referida traz, de modo instrucional, as fichas de entrevista e os procedimentos a serem realizados pelos professores.

O segundo trabalho citado, “Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas”, trata-se de uma pesquisa, com apoio do MEC e da Associação Nacional de Pesquisadores em Pós-Graduação (ANPED), elaborada pela Universidade Federal de Pernambuco, em 2010. Essa pesquisa, organizada por Aguiar (2009), teve três linhas de ação: escolarização de jovens penitenciários; reflexões sobre formação de professores; evasão escolar na EJA; EJA e deficiência. Quanto à última temática, parece interessante refletir acerca de algumas ideias trazidas pela pesquisadora Ferreira (2009). A autora introduz seu estudo, alertando que, embora a Educação de Jovens e Adultos já faça parte da agenda internacional, desde meados do século XX, quando se refere à escolarização de jovens e adultos com deficiência no sistema regular de ensino, ainda é um tema bastante novo. Conforme essa pesquisadora, nos países economicamente ricos, os jovens e adultos com deficiência estão institucionalizados; nos países economicamente pobres, estão escondidos ou invisíveis em vários espaços sociais⁴².

Ferreira (2009) investiga a caracterização da oferta da EJA para as pessoas com deficiência, em sistemas escolares municipais, atendo-se à Região Norte, no município de João Pessoa – PB, e a Região Sul, município de Porto Alegre – RS. A partir de entrevistas semiestruturadas e de observações no espaço escolar (feitas apenas no município de João Pessoa), compreende que as gestões municipais ainda enfrentam dificuldades para manter registros atualizados do perfil do aluno com deficiência, principalmente acerca de seu fluxo escolar; observa que diferentes “arranjos escolares” são feitos para atender esses alunos, tais como a criação de “EJAS Especiais⁴³”.

Ferreira (2009) aponta que os alunos incluídos na EJA, em sua maioria, são deficientes mentais, matriculados nos primeiros anos, o que confirma os dados encontrados no âmbito da Rede Estadual de Ensino do RS.

Ao tratar dos diversos arranjos escolares mantidos pelos sistemas municipais analisados, a autora constata a necessidade de maior definição de políticas públicas de inclusão escolar aos jovens e adultos com deficiência, pois a EJA “ao invés de espaço

⁴² A preponderância do fator econômico na manutenção do duplo ciclo de exclusão do jovem com deficiência foi observado na visitação e na observação realizada nas escolas estaduais. Em uma das escolas, a maior parte dos jovens com deficiência reside em instituições ou abrigos sociais por diversos motivos, tais como, abandono familiar, maus tratos, sendo o fator econômico uma dos pilares que mantém a ótica da exclusão pela própria família.

⁴³ Por “EJAS especiais” estão sendo chamados as turmas da modalidade EJA no ensino comum, em que prevalece a matrícula de alunos com deficiência.

educativo, pode vir a ser entendido, como um espaço socioassistencial para aquelas pessoas que não conseguem ser alfabetizadas.” (FERREIRA, 2009, p.112).

A publicação “Diversidade e inclusão na Educação do Campo”⁴⁴ é uma parceria da SECAD/MEC; da Universidade Aberta do Brasil e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEDU da UFES). O caderno, cuja data de publicação é 2010, surge do contexto de um Curso de Especialização em Educação do Campo e propõe, a partir de diversos artigos, a discussão sobre a articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Em um único texto (unidade II, texto 3), é apresentado um olhar específico aos jovens e adultos com deficiência, nomeados por Oliveira (2010) com a terminologia “necessidades especiais”. A autora traz algumas questões que merecem reflexão, tais como a ausência de pesquisas sobre a interface jovens e adultos com deficiência, EJA e Educação Especial:

“Os desafios são vários e se abrem para novos desafios, um deles, interpela o interior da própria universidade, o de articularmos esforços no sentido de viabilizar espaços de experimentação neste campo de confluência, envolvendo a ação dos Núcleos de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e continuada pelo veio da pesquisa, ensino e extensão. (OLIVEIRA, 2010, p. 121)

Considero que aquilo que foi designado como (in)visibilidade relativa ao público da EJA, nos documentos normativos e orientadores da política brasileira relativa à Educação Especial, não inviabiliza a criação de estratégias e novas configurações possíveis a esses alunos, afinal, a política em ação independe apenas do texto normativo, constrói-se a partir dos contextos desafiadores da prática.

5.4 A APROXIMAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PESQUISAS

Conhecer as produções de pesquisas que articulam o olhar voltado à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial trata-se de uma estratégia importante para refletir sobre o itinerário desta pesquisa. Portanto este item apresenta a análise das produções encontradas no portal de busca da CAPES, Teses e Dissertações, e nos Grupos de Trabalho 15 – Educação Especial e 18 – Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação –ANPED.

⁴⁴ Organizado por BARRETO; VIEIRA; MARTINS (2010).

Destaco, após busca no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES⁴⁵, que as discussões acadêmicas acerca dessa temática ainda são quantitativamente modestas. A maior parte dos trabalhos trata dos sujeitos com deficiência mental (FONSECA, 2003; MAFEZZOLI, 2004; DANTAS, 2006; XAVIER, 2007). Penso que a história de institucionalização desse grupo específico de sujeitos nas instituições de educação especial seja um tema provocativo; além disso, ressalto o desafio de articular espaços educativos para esses sujeitos, reconhecidos como incapazes de aprender. Ainda sobre o interesse em pesquisar grupos de sujeitos específicos, cito o trabalho de Cirino (2007) sobre a Educação dos jovens e adultos com deficiência visual.

Os trabalhos privilegiam como lócus de pesquisa tanto a Escola Regular como a Escola Especial, procurando compreender as possibilidades de os sujeitos com deficiência estabelecerem uma interlocução, em ambos os espaços, tendo como referência a construção de vínculos sociais e de aprendizagem. A maior parte das pesquisas denuncia a ausência de políticas públicas adequadas para garantir a efetivação da Educação de Jovens e Adultos das pessoas com deficiência como direito social (BRUNO, 2006; FONSECA, 2003; CIRINO, 2007; TINÓS, 2010; FREITAS, 2010). Em contrapartida à denúncia dessa ausência, as pesquisas consideram a necessidade da promoção de apoios pedagógicos específicos para a inclusão dos jovens e adultos com deficiência e a qualificação pedagógica dos professores e gestores como condição imprescindível para que isso aconteça.

Em trabalho que resgata algumas pesquisas sobre a interface entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, Siems (2010) discorre sobre o silenciamento de pesquisas que abordam a formação do docente que atua com jovens e adultos com deficiência, denunciando um processo de “desprofissionalização da docência”, verificada tanto na Educação Especial como na Educação de Jovens e Adultos.

Com relação às produções da ANPED (trabalhos completos e pôsteres), houve a atenção dirigida, em um primeiro momento, à identificação quantitativa do número de trabalhos envolvendo os sujeitos jovens e adultos com deficiência, apresentados nos GT-15 (Educação Especial) e GT-18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), de 2000

⁴⁵ Em acesso ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando como descritores, Educação de Jovens e Adultos e pessoas com deficiência, 11 pesquisas foram encontradas. Após a leitura dos resumos, foram selecionados 08 trabalhos para a análise.

a 2012. A busca pelos indicadores numéricos resultou na sistematização do quadro estatístico das produções do GT-15 e GT-18. (Apêndice A).

Os indicadores numéricos expressam a participação discreta de pesquisas envolvendo os jovens e adultos com deficiência, tanto no GT-15, como no GT-18.

No GT da Educação Especial, é possível constatar, a cada ano, uma articulação crescente da área, de modo que, nos últimos três anos, o número de trabalhos apresentados mantém-se superior a vinte. As temáticas apresentadas são diversas, envolvendo grupos de sujeitos com características específicas e seus processos de identificação; práticas pedagógicas; formação de professores e o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva. Prevalece o olhar voltado à Educação Básica, especificamente, à etapa do ensino fundamental. De modo tímido são apresentadas pesquisas envolvendo os sujeitos da Educação Infantil e, com visibilidade ainda menor, envolvendo os jovens e adultos com deficiência. (Apêndice B)

Os números evidenciam que de 232 trabalhos apresentados no GT-15, Educação Especial, no espaço de tempo (2000-2012), apenas 17 trabalhos enfocam os jovens e adultos com deficiência, ou seja, 7,3% dos trabalhos apresentados em mais de dez anos de socialização de pesquisas. Esse número seria ainda menor, considerando as pesquisas que tratam dos jovens e adultos com deficiência no espaço da escola regular.

Com relação ao GT-18, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, é ainda mais acentuada a invisibilidade dos sujeitos com deficiência nas pesquisas. De 216 pesquisas apresentadas, no intervalo de 2000-2012, apenas um trabalho enfoca os jovens e adultos com deficiência, ou seja, 0,5% das pesquisas apresentadas.

Esses números reforçam as ideias apresentadas nos subcapítulos anteriores, da dificuldade que a EJA tem no Brasil de reconhecer os sujeitos em suas singularidades. Os sujeitos com deficiência na EJA continuam sendo os sujeitos ainda menos compreendidos.

Um balanço da produção do GT – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, no período de 1998 a 2008, apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED (2009) por Ventura (2009), destaca que se avolumam as pesquisas com enfoque nas políticas de EJA e nas etapas iniciais de escolarização, “predominando a identificação da EJA como oferta educativa alfabetizadora”. (VENTURA, 2009, p. 2). Em seguida, essa autora analisa as pesquisas a partir de um olhar dirigido à profissionalização de jovens e adultos e aos programas governamentais, tais como Alfabetização Solidária e o PROEJA. Ventura (2009, p. 13) faz a seguinte ressalva: “... chama a atenção o fato de o

GT 18, apesar de suscetível à influência das proposições da educação ao longo da vida e da diversidade de sujeitos, não ter se constituído como um espaço de discussão privilegiado de tais questões”.

Com relação às temáticas que constituem as 18 pesquisas envolvendo os jovens e adultos com deficiência, foi possível organizar um catálogo (apresentado nos apêndices A desta pesquisa), em que distingo três eixos norteadores: pesquisas envolvendo Jovens e Adultos com Deficiência, métodos narrativos/protagonismo da pessoa com deficiência (07 pesquisas – GT 15); interface entre a Educação Especial e a de Educação de Jovens e Adultos (01 pesquisa- GT 18); Jovens e Adultos com deficiência e temáticas diversas (10 pesquisas – GT 15).

Sobre as pesquisas envolvendo métodos narrativos sobre jovens e adultos com deficiência, destacam-se os trabalhos de Caiado (2000); Sant’Anna Reis; Barbosa; Mettrau (2001); Mafezzol e Góes (2004); Carneiro (2006); Guimarães Miranda e Rosa (2007). Há, ainda, dois trabalhos que evidenciam a escuta e o protagonismo dos jovens e adultos com deficiência, utilizando caminhos metodológicos diferenciados: a pesquisa de Kohatsu (2000), envolvendo a produção fotográfica de uma jovem com Síndrome de Down, e de Ferraz⁴⁶ (2007), que problematiza a trajetória do aluno da Educação Especial, no momento em que o autor a nomeia como “travessia”, ou seja, a passagem da escola especial para o ensino regular, a trajetória escolar de alunos com deficiência mental, a partir da produção de desenhos e do registro dos diálogos e das explicações feitos por eles. Apenas um trabalho enfoca a necessidade de interface e comunicação entre as áreas da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo a migração expressiva dos jovens com deficiência das instituições especializadas para a modalidade da EJA (VARELLA, 2011).

Sobre o eixo intitulado “jovens e adultos com deficiência e temáticas diversas”, seis pesquisas envolvem as relações dos jovens e adultos com deficiência, a profissionalização e o mundo do trabalho (MIRANDA, 2000; SAAD e LANCILLOTTI, 2001; GARCIA, 2002; SILVA e SILVA, 2005; SILVA, 2008; CAMARGO, 2012); uma pesquisa ressalta o jovem e o adulto com deficiência no espaço da universidade (FISCHER, 2010); duas pesquisas tratam de questões envolvendo a subjetividade e a

⁴⁶ Embora o texto do autor Ferraz (2007) sugerir que a pesquisa envolveu alunos com deficiência mental, em faixas etárias juvenis, foi preciso recorrer a sua dissertação de mestrado para concluir que a pesquisa se realizou com oito alunos com deficiência mental, na faixa etária de quinze (15) aos dezenove (19) anos.

participação de jovens e adultos nos grupos sociais (ANDREATTA E CAMARGO, 2002; NEVES E MENDES, 2002); uma pesquisa versa sobre o AEE para jovens e adultos com deficiência (ZARDO, 2001).

Considerando o Banco de Dissertações e Teses da CAPES como uma das principais fontes aglutinantes das produções acadêmicas, assim como o papel da Associação Nacional de Pesquisadores em Pós-Graduação, como espaço de compartilhamento e socialização das principais pesquisas realizadas no âmbito da universidade, penso ser significativo o número reduzido de pesquisas encontradas nessas fontes, envolvendo os jovens e adultos com deficiência. A análise dessa relação entre uma problemática educacional e sua presença na pesquisa acadêmica propõe como desafio estabelecer mecanismos capazes de conceber a Educação de Jovens e Adultos para todos os seus sujeitos, inclusive para as pessoas com deficiência, como um espaço estimulador articulado ao viver e ao aprender, reforçando as sinalizações de Arroyo (2005) sobre a negação da linearidade no projeto pedagógico da Escola:

O sonho da Escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão continuada, em ritmos acelerados. Quaisquer alunos(as) que não seguirem essa linearidade serão catalogados como alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua, desacelerada. A maior parte ou a totalidade das trajetórias dos alunos e alunos que volta a EJA não se enquadram nessa esperada linearidade. Contrapõem-se a essa linearidade. Contestam-na. Interrogam as bases teóricas (se é que existem) dessa suposta linearidade nos processos de aprender e de desenvolvimento humano. Qualquer proposta de EJA que acredite nessa linearidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano nascerá fracassada, incapaz de entender seres humanos que carregam trajetórias fragmentadas, negação de qualquer linearidade (ARROYO, 2005, p. 36).

Por fim, o olhar direcionado a essas temáticas confirmam que os processos de escolarização dos jovens e adultos com deficiência, na escola regular, não têm prevalecido como interesse central das políticas públicas educacionais. Esse silenciamento ou essa aparente (in)visibilidade dos jovens e adultos com deficiência nos documentos normativos das políticas públicas da Educação Especial e da EJA, nas produções acadêmicas e nas sistematizações decorrentes da mobilização social organizada (tais como o Fórum Nacional de EJA) abrem uma lacuna ou um espaço possível de ser preenchido por visões reducionistas sobre esse grupo de sujeitos. Afinal, tudo aquilo que não é refletido e problematizado tem uma tendência a se manter da mesma forma; no caso dos jovens e adultos com deficiência, a invisibilidade de ações para incluí-los nos processos escolares do ensino comum pode significar a permanência

desses sujeitos nos espaços especializados ou, mesmo quando há o deslocamento para o ensino comum, pode significar a manutenção da mesma configuração ou forma segregadora.

5.5 JOVENS E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E A OFERTA ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RS

A tentativa de compreender como uma política nacional se efetiva em cada estado federado, implica reconhecer que ela assume desenhos diferenciados de acordo com os contextos locais. Portanto, ao apresentar um panorama da oferta de serviços da educação especial, mantidos pela Rede Pública do estado do Rio Grande do Sul, considero-o em constante movimento, a partir das relações que são travadas dia a dia, em cada cenário escolar, e destaco a necessidade de se compreender a historicidade dessa Rede para entender sua atual conjuntura.

Conforme dados do Censo de 2010, existem, no Rio Grande do Sul, 2.554 escolas distribuídas em 496 municípios. Considerando a abrangência territorial do estado do Rio Grande do Sul, como estratégia de gestão, os 496 municípios estão agrupados em 30 sedes, as Coordenadorias Regionais de Educação⁴⁷.

A composição da Rede com relação à oferta de serviços da Educação Especial se caracteriza pela heterogeneidade da natureza operacional, conceitual e paradigmática dos serviços, tais como: escolas de educação especial; classe especial em funcionamento em escolas comuns (nos anos do Ensino Fundamental e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos); salas de recursos com oferta de atendimento em uma área específica (deficiência visual; deficiência mental; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades e deficiência auditiva); salas de recursos multifuncionais, compatíveis com a proposta configurada pelo Ministério da Educação. Além disso, existe um número significativo de professores realizando Atendimento Educacional Especializado em serviço de itinerância nas escolas.

Atualmente, há 12 escolas especiais estaduais e/ou conveniadas; quatro delas estão localizadas no município que é a sede administrativa do governo (Porto Alegre). Importante destacar, ainda, que a maioria das escolas são especializadas no atendimento

⁴⁷ Veja em anexo A, o mapa do Rio Grande do Sul, dividido a partir das 30 regiões que compõem as Coordenadorias Regionais de Educação.

das áreas da surdez e da deficiência mental. Estas são vistas como pontos nevrálgicos, no que diz respeito às políticas de inclusão do Estado, tanto por haver a mobilização da comunidade surda que é contrária à oferta de ensino na classe comum aos sujeitos surdos quanto por ainda existir, em muitas comunidades escolares, a compreensão de que os alunos com deficiência mental devem frequentar a classe especial, porque não conseguiriam aprender em grupos heterogêneos.

Quanto às classes especiais, conforme dados de julho de 2011, existem 203 classes nas áreas de deficiência mental; deficiência auditiva; deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento. Esse número tende a decrescer, mediante as articulações da atual gestão política do Estado, cuja aposta vem sendo a de transformação dos espaços segregados das classes especiais para a oferta do Atendimento Educacional Especializado complementar, com a utilização da sala de recursos multifuncionais.

Com relação aos sujeitos com deficiência visual, a proposta construída pelo estado, ao longo dos anos, em especial nos últimos 11 anos, tem priorizado a inclusão desses alunos nas classes comuns em todas as etapas da Educação Básica. Esse fator também pode ser analisado pela existência, desde 2000, de um Centro de Apoio Pedagógico (CAP)⁴⁸, vinculado à Secretaria de Educação do Estado, para o atendimento de pessoas com deficiência visual. As metas principais desse Centro têm sido as de auxiliar na inclusão dos alunos com cegueira e/ou baixa visão, fornecendo os materiais didáticos adaptados no formato braile e, mais recentemente, no formato áudio (Mec daisy) e de prestar assessoria aos professores do Atendimento Educacional Especializado. A maioria dos alunos com deficiência visual que recebe apoio pedagógico do respectivo Centro está cursando o Ensino Médio, no turno regular, em idade escolar considerada adequada ao ano/série, ou com uma defasagem média de dois anos.

Apesar de o desenho atual ainda refletir a heterogeneidade dos serviços de Educação Especial, existe hoje uma proposição em ampliar o debate da Educação Inclusiva por parte da gestão estadual do Rio Grande do Sul. Portanto, o estado do Rio

⁴⁸ As atribuições históricas e atuais do CAP-RS mediante o paradigma da Educação Inclusiva, bem como, parte dos dados numéricos apresentados neste capítulo podem ser encontrados no artigo “O CAP-RS como dispositivo pedagógico na construção do paradigma da Educação Inclusiva”, de autoria de HAAS, C. e KEGLER, publicado no Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado em São Carlos-SP, 2012.

Grande do Sul, especialmente nos últimos anos, vive um momento político de investimento na escolarização dos alunos definidos como público-alvo da Educação Especial no ensino comum, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, como define o “Documento orientador” – versão preliminar da política de Educação Especial para o estado:

Cabe expressar que esse documento vem responder à necessidade de reestruturação da Educação Inclusiva no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como também do compromisso do Governo Estadual em desenvolver seus próprios programas e propostas educacionais enquanto políticas de Estado. (SEDUC/RS, 2012, p. 3)

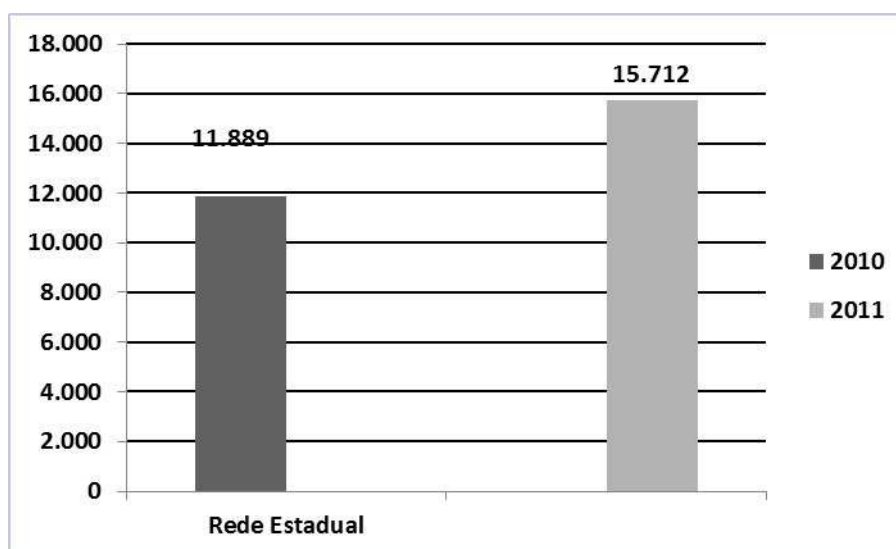
Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado, organizado de modo complementar e/ou suplementar, por meio da abertura de novas Salas de Recursos Multifuncionais, como preveem as Diretrizes operacionais do AEE na Educação Básica (Resolução Nº 04/2009 CNE/CEB), tem sido investimento prioritário na reestruturação dos serviços da rede, a partir da adesão ao programa federal de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – MEC/SECADI. Essa perspectiva é facilmente comprovada pelos números: em uma rede que mantém 2.254 escolas, de 2005 a 2010, foram abertas 259 Salas de Recursos Multifuncionais; de 2011 a 2012, há uma estimativa de 387 novos espaços, totalizando 646 salas com AEE, como dispositivo pedagógico para o AEE do alunado com deficiência.

Especialmente na 1ª Coordenadoria Regional de Educação, sede administrativa do governo estadual, em Porto Alegre, onde se concentra o maior número de alunos da rede estadual distribuídos em 257 escolas, os dados fornecidos pela 1ª Coordenadoria Regional de Ensino (em agosto de 2012) apontam a existência de 69 Salas de Recursos Multifuncionais. Embora esse número tenha aumentado significativamente, nos dois últimos anos, a maioria das escolas que tem essa sala atende alunos provenientes de estabelecimentos escolares do zoneamento, concentrando de duas até doze escolas. Um número bem reduzido de Salas de Recursos Multifuncionais realiza o AEE apenas à demanda da própria escola, sendo mais facilitada a articulação do profissional especializado com o ensino comum neste último caso.

A seguir, apresento alguns gráficos com dados numéricos que contextualizam a demanda da Educação Especial, na Rede Pública Estadual do RS, obtidos a partir do Censo Escolar de 2010/2011.

Os gráficos 4 e 5 indicam a expansão de alunos com deficiência na Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino do RS. Considerando que o Censo Escolar de 2011 aponta 44.148 matrículas de alunos com deficiência no estado do RS, a rede estadual concentra cerca de um terço dessa demanda.

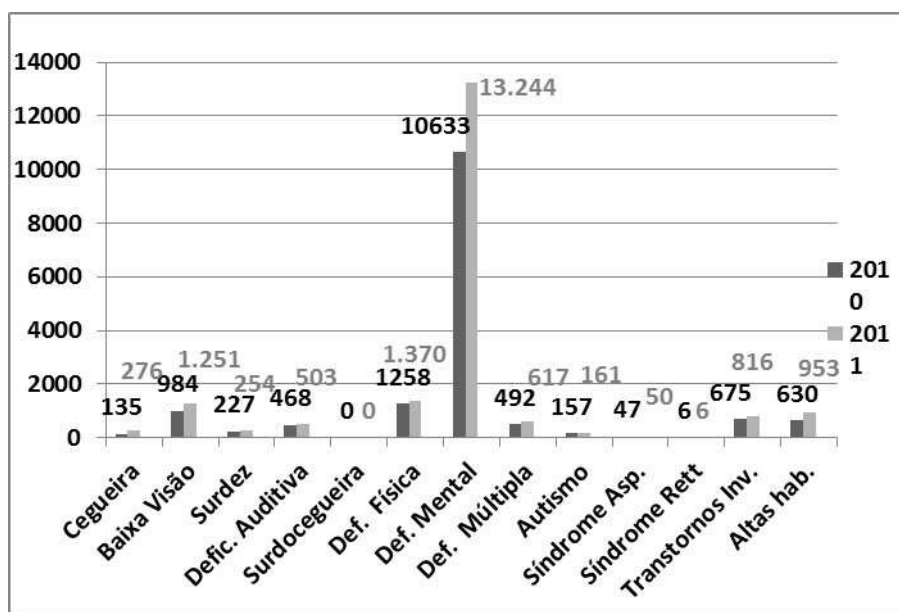
Gráfico 4: comparativo do número de alunos incluídos na Rede Estadual de Ensino e no Estado do RS, em 2010 e 2011.



Fonte: Elaboração própria, baseado nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2010-2011, disponibilizados pelo MEC/INEP

O gráfico 5 traduz, como desafio, a inclusão dos alunos com deficiência mental, visto que estes somam um número expressivo de matrículas, que cresce de modo significativo a cada ano.

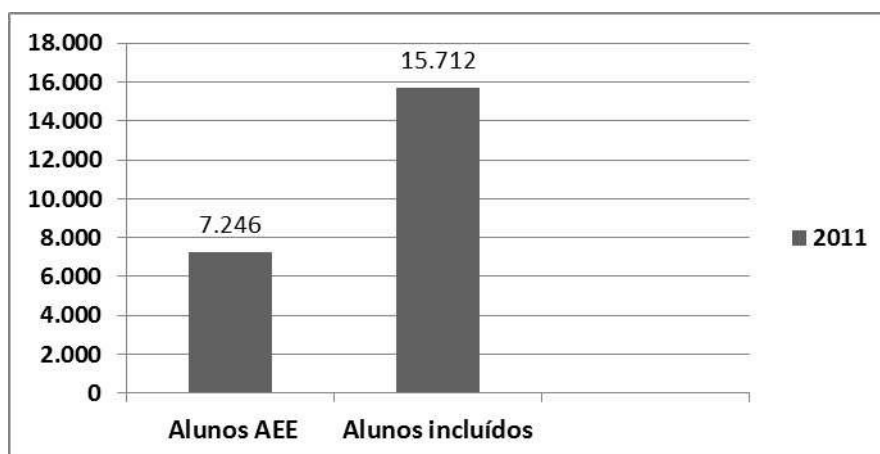
Gráfico 5: comparativo dos sujeitos da Educação Especial, de acordo com cada tipologia, incluídos na Rede Estadual de Ensino - RS, no período de 2010 e 2011.



Fonte: Elaboração própria, baseado nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2010-2011, disponibilizados pelo MEC/INEP.

O gráfico 6 expressa um desafio ainda maior: o de expandir a oferta do AEE aos alunos com deficiência, tanto na Rede Pública Estadual de Ensino, como nas demais dependências administrativas que compõem o Sistema Estadual de Ensino - RS. Cabe ressaltar que, somados a esses números, também estão os alunos com deficiência que não precisam da frequência no AEE. É o caso de muitos alunos com mobilidade física e deficiência visual, que, desde que tenham o recurso adaptado para construir o conhecimento, apresentam um bom rendimento escolar.

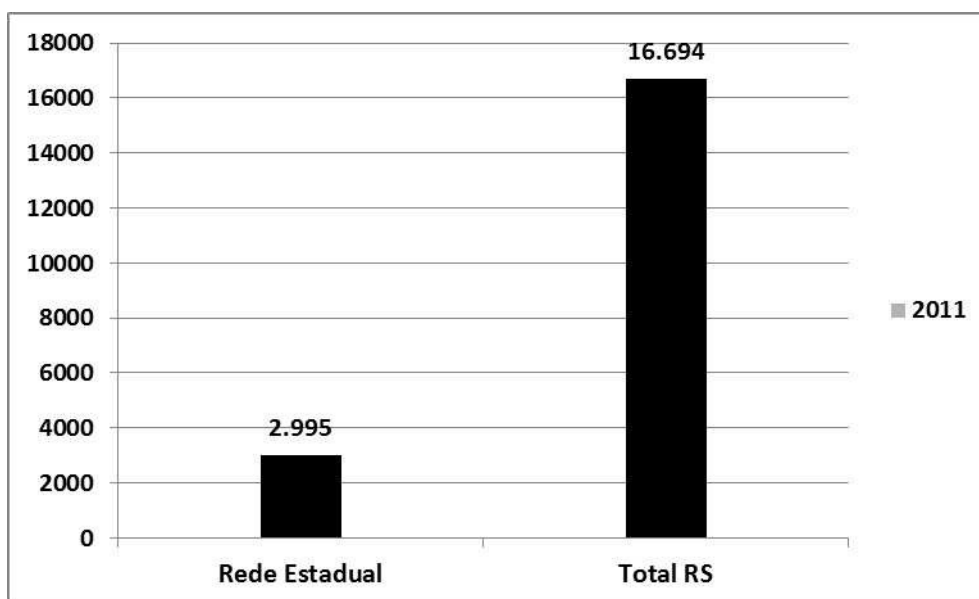
Gráfico 6: comparativo do total de alunos com deficiência matriculados na Rede Pública Estadual de Ensino do RS e que frequentam o AEE.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica/2011, disponibilizados pelo MEC/INEP.

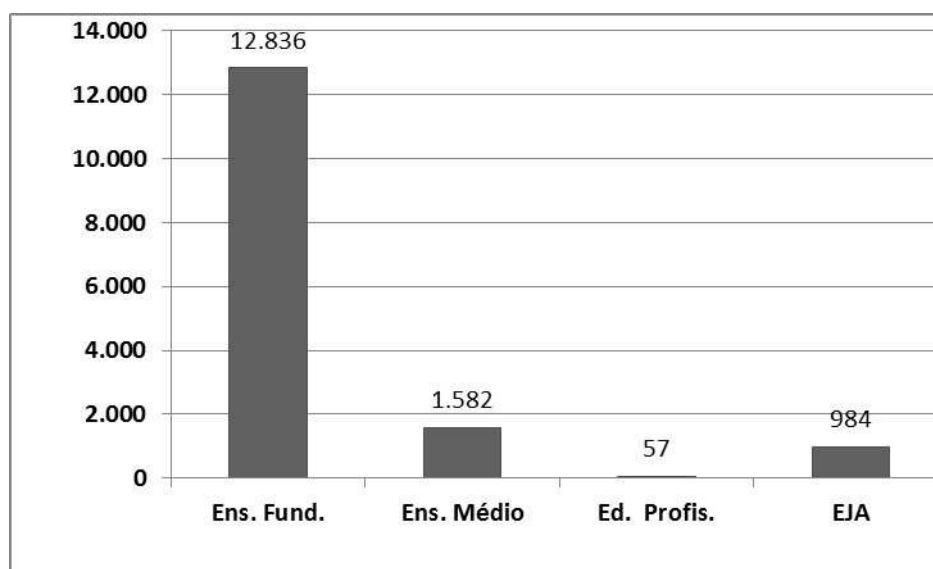
O gráfico 7 contabiliza o número de alunos com deficiência que frequentam o atendimento substitutivo (escola especial ou classe especial), na Rede Pública Estadual de Ensino e no estado do RS. Na Rede Estadual de Ensino, a perspectiva é que este número diminua cada vez mais, haja vista o tensionamento para o fechamento gradativo das classes especiais, a partir da transformação desses espaços para o modelo da Sala de Recursos Multifuncionais. Essa perspectiva está expressa no Documento Orientador da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino – RS (versão preliminar) de que não serão mais admitidas matrículas de novos alunos nas classes/escolas especiais.

Gráfico 7: número de alunos com deficiência que frequentam o atendimento substitutivo na Rede Estadual de Ensino do RS e o total no estado do RS.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica/2011, disponibilizados pelo MEC/INEP.

Gráfico 8: número de alunos público-alvo da Educação Especial, incluídos no ensino comum da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, conforme os níveis e modalidades de ensino



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica/2011, disponíveis pelo MEC/INEP.

No gráfico 8, é possível observar que somam 984 alunos incluídos na EJA em 2011, na Rede Pública Estadual de Ensino – RS. Importante lembrar que, de um total de

2.250 matrículas iniciais na Educação de Jovens e Adultos de pessoas com deficiência em todo o Estado, 984⁴⁹ alunos estão na Rede Estadual.

Quanto à distribuição dos alunos com deficiência matriculados na EJA, na Rede Estadual, o maior número está concentrado na 1ª CRE (sede em Porto Alegre – 167 alunos), na 4ª CRE (sede em Caxias do Sul –100 alunos) e na 19ª CRE (sede em Santana do Livramento – 98 alunos).

No âmbito da 1ª Coordenadoria Regional de Educação, Porto Alegre, das 257 escolas estaduais, 37 escolas apresentam a modalidade da EJA e cinco estão caracterizadas como Núcleos de Educação de Jovens e Adultos – NEEJA.⁵⁰ Desse contingente de escolas, foi possível verificar, a partir dos dados do Censo Escolar de 2011, a concentração das matrículas de alunos com deficiência nas turmas de EJA em 28 estabelecimentos escolares. (Veja apêndice C).

As matrículas por escola e etapas ou totalidades da Educação de Jovens e Adultos demonstram que os jovens e adultos com deficiência não têm avançado das totalidades iniciais, sendo muito reduzido o número de alunos que avançam para as totalidades finais do Ensino Fundamental e principalmente, para as etapas correspondentes ao Ensino Médio. Na tabela apresentada, Apêndice C, apenas em duas escolas é possível identificar a matrícula de alunos com deficiência, nas totalidades correspondentes ao Ensino Médio (2 alunos), embora esses indicadores não tenham sido encontrados igualmente, a partir do Banco Digital de Alunado da Escola Estadual – BDA, em que se registra a matrícula de pessoas com deficiência na Modalidade da EJA, na Rede Pública Estadual, exclusivamente nas totalidades equivalentes ao Ensino Fundamental.

Conforme a assessora da Educação Inclusiva da 1ª CRE⁵¹, todas as escolas da Rede Pública Estadual de Ensino em Porto Alegre possuem alunos com deficiência,

⁴⁹ Os dados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica de 2012 informam que são 1.215 alunos com deficiência matriculados na EJA, na Rede Pública Estadual de Ensino – RS.

⁵⁰ O NEEJA é um estabelecimento de ensino que não se caracteriza como uma "escola", no que tange à exigência de regularidade de presença. A oferta de exames supletivos fracionados é feita ao jovem e adulto a partir de uma análise e avaliação de seus estudos formais e informais, realizados ao longo da vida pessoal, profissional e escolar do aluno. O ingresso ao NEEJA caracteriza-se como uma inscrição e representa para o candidato a oportunidade de certificação de estudos, em que ele organiza seus momentos de aprendizagem e avaliações formais na instituição, sem a obrigatoriedade da frequência exigida nos cursos presenciais. Aos Núcleos cabe implementar programas de apoio aos candidatos para as provas, fazendo uso de metodologias próprias.

⁵¹ Antecipando a visita às escolas, realizei uma conversa com a Assessora em Educação Inclusiva, da 1ª CRE, acerca dos dados obtidos no Censo Escolar sobre o perfil do jovem e aluno com deficiência na

principalmente nas Totalidades 1 e 2, correspondentes à alfabetização. O que ocorre é que nem sempre as escolas registram corretamente no Censo Escolar; portanto, a gestora afirma acreditar que o número de jovens e adultos com deficiência na EJA, da rede, possa ser ainda maior. Essa profissional também esclarece que, com relação ao Ensino Médio, alguns alunos com deficiência, ao concluírem a EJA – Ensino Fundamental, retornam ao Ensino Médio Regular, para estudar no turno diurno, o que, segundo seu ponto de vista, justificaria em parte a ausência de matrículas de jovens e adultos com deficiência, na EJA – Ensino Médio.

Em pesquisa aos microdados⁵² do Censo Escolar da Educação Básica, constata-se a ampliada faixa etária dos alunos com deficiência que compõem a rede: desde 01 a 71 anos. Parte desses dados está computada em tabela anexa (Veja Apêndice D). Conforme os indicadores, na EJA, as estimativas das idades da demanda consultada se estendem dos 15 aos 71 anos. No ensino exclusivamente especializado, há alunos com deficiência, até 60 anos, que estão matriculados. Na tabela anexa, registro o intervalo das idades de 15 a 29 anos, por serem as idades em que se concentram o maior número de matrículas desse público na EJA. Contrastando com os indicadores dos alunos com deficiência matriculados no ensino exclusivamente especializado, percebe-se que, embora a migração dos alunos com deficiência das escolas/classes especiais venha sendo o direcionamento assumido, até 2011, prevalece o maior número de matrículas nesses espaços escolares. Como uma curva ascendente, observa-se que as matrículas nas classes/escolas especiais, nas redes públicas estaduais, ampliam-se conforme o aumento da idade dos alunos. A situação é inversa no que tange aos alunos matriculados no Ensino Regular, de modo que, a partir dos 25 anos, decaem significativamente as matrículas no ensino regular, prevalecendo uma proporção bastante próxima de matriculados, tanto na EJA como no ensino exclusivamente especializado.

A oferta da Educação de Jovens e Adultos, mesmo nas regiões onde existem escolas estaduais na zona rural, concentra-se predominantemente na zona urbana. A grande maioria dos jovens e adultos com deficiência que estão na EJA não está incluída

EJA. Nesta ocasião, também foi formalizada a apresentação da pesquisa e solicitada permissão para visita às Escolas Estaduais com turmas de EJA em sua abrangência.

⁵² Os microdados do Censo Escolar foram obtidos por meio da consulta ao site do INEP e produzidos a partir do programa de estatística SSPS. A consulta foi gerada a partir das Matrículas. Para obtenção dos dados, foi adotado o seguinte procedimento: isolamento da variável Dependência Administrativa (2- Rede Estadual); cruzamento das variáveis Modalidade de Ensino (1- Regular; 2- Substitutivo; 3- EJA) e idades.

no mercado de trabalho, sendo dependente dos pais e/ou do Benefício da Prestação Continuada – BPC. Suas experiências profissionais, em geral, caracterizam-se por prestação de serviços eventuais no mercado informal.

A 1ª CRE, região de onde os sujeitos desta pesquisa provêm, apresenta a oferta de turmas de EJA, no turno diurno, atualmente, em duas escolas. Essa organização foi planejada para atender à demanda crescente de jovens e adultos com deficiência que necessitam de oportunidade de acesso à escolarização na escola comum. Entretanto, a tendência, no turno diurno, vem sendo de constituírem-se “turmas especiais de EJA”⁵³, pois prevalecem as matrículas de alunos com deficiência nesse horário por escolha dos pais, que preferem que seus filhos não disputem vaga no mercado de trabalho para não perderem o BPC e/ou por compreenderem que o turno da noite os expõe a riscos.

Em relação aos cinco NEEJAS⁵⁴ localizados em Porto Alegre, os dados revelam que eles concentram apenas a matrícula de alunos com deficiência na área visual e na auditiva. A assiduidade da maioria dos sujeitos ao Núcleo está condicionada, às atividades profissionais que estejam desempenhando, tanto no mercado formal quanto no mercado informal. De certa forma, esses dados evidenciam um fato histórico: as pessoas com deficiências sensoriais são consideradas “mais aptas” a desempenharem papéis condizentes com uma rotina de vida adulta do que as pessoas com deficiência mental.

A criação de espaços inclusivos para o público jovem e adulto com deficiência tem sido um desafio para a Rede Estadual de Ensino, haja vista a trajetória histórica de institucionalização e segregação desses sujeitos, inclusive os com idade avançada, nas classes/escolas especiais. Entendo que esse caminho pode ser construído a partir da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Acredito que a construção das narrativas de pessoas com deficiência que estão em processo de escolarização, nessa modalidade, poderá suscitar alternativas para que o quadro atual seja repensado e para que possam ser reconstruídos os desafios daqueles que são os protagonistas da formulação das políticas públicas em Educação Especial.

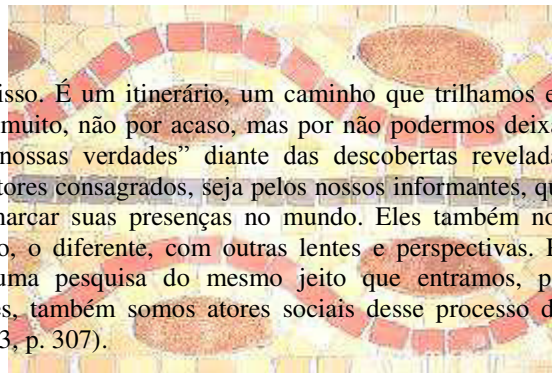
⁵³ Estou tratando como “turmas especiais de EJA” a configuração das turmas em que prevalece a matrícula quase que unânime de alunos com deficiência, embora seja oferta escolar do Ensino Comum.

⁵⁴ Os NEEJAS estão distribuídos nos Bairros Centro (2); Boa Vista (1); Auxiliadora (1); Menino Deus (1). A procura por essa forma de certificação é bastante reduzida; a maior concentração de alunos está no NEEJA Menino Deus (60 alunos), que atende jovens e adultos com deficiência auditiva e visual.

Feita a discussão dos dados numéricos que delineiam o panorama atual da Política Estadual de Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, com enfoque no jovem e adulto com deficiência, entendo que essa narrativa compõe uma história coletiva com grande significado na construção das narrativas das histórias individuais e mutuamente sociais dos três jovens entrevistados que passo a narrar nos próximos capítulos. Será possível perceber como as tramas se entrelaçam, constituem os sujeitos e também são constituídas por eles, pois os critérios que operaram o encontro com os três sujeitos propõem leituras de uma coletividade bem mais ampla, sendo possível confrontar regularidades na compreensão do alunado com deficiência na Rede Pública Estadual de Ensino, a partir das histórias de Lucas, Pietro e Sonia.

6 NARRATIVA V: DA DISTINÇÃO

Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos, porque, como pesquisadores, também somos atores sociais desse processo de elaboração (ZAGO, 2003, p. 307).



6.1 A COMPOSIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Discurso sobre o percurso metodológico desta pesquisa compreendendo que a escolha do itinerário é, por si só, um critério de distinção, pois expressa as minhas concepções como pesquisadora. Construí um texto organizado em sete narrativas, que, de certo modo, trata de reforçar esta perspectiva: a da tentativa de configurar-me como uma pesquisadora-narradora, considerando a objetividade entre parênteses.

Logo, como percurso metodológico, estabeleci a entrevista como a via principal para a coleta de dados sobre a vida dos sujeitos. Compreendendo que “nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões” (ZAGO, 2003, p. 294), elejo a entrevista aberta como a mais condizente com o propósito de construção de uma pesquisa que utiliza o método de história de vida.

O encontro com os sujeitos de pesquisa nas entrevistas ocorreu como um novo ponto de partida para a problematização e para o desenvolvimento desta investigação, à medida que, a partir desse “encontro”, foi possível identificar os eixos de análise por meio das vozes dos entrevistados, invertendo a lógica tradicional de pesquisa de campo, cuja tendência é a de se basear na comprovação de hipóteses.

Portanto, as entrevistas foram gravadas em áudio, perfazendo um total de nove horas, cinquenta e um minutos e oito segundos (09:51:08). Logo após a realização de cada entrevista, o áudio foi transcrito por mim, para facilitar o planejamento da entrevista seguinte, compondo a fonte principal das narrativas. Essas horas desdobraram-se em um tempo bem maior, considerando que, como transcritora, em muitos momentos, tive de escutar várias vezes as gravações a fim de melhor compreender as falas, as pausas e os silenciamentos.

Para facilitar as transcrições e tornar inteligível o que me propus a narrar, utilizei-me das convenções sugeridas pela pesquisadora em história oral, Delgado (2010): as reticências (...) para identificar os silêncios, dúvidas e hesitações; colchetes [] para as passagens incompreensíveis ou pouco claras ; a palavra risos para identificar momentos de risos; o negrito para identificar palavras e trechos de forte entonação ou de emoção dos sujeitos.

Quanto à seleção dos sujeitos, Zago (2003) fala sobre a necessidade de encontrar um terreno que possa favorecer a produção de dados no tempo disponível do pesquisador; por isso, a complementação dos dados e microdados do censo escolar de 2010 e de 2011. O diálogo com os gestores das Assessorias da Educação Inclusiva da SEDUC e

da 1ª CRE foi importante para que pudesse definir os critérios de seleção dos sujeitos. Os pesquisadores das ciências sociais em história oral tratam este momento prévio, o da seleção dos sujeitos, como etapa de planejamento do projeto de história oral (MEIHY; HOLANDA, 2007).

Defini, como primeiro critério de distinção dos sujeitos, a origem de ingresso dos alunos à EJA (oriundos da classe/escola especial ou da escola comum de escola regular), pelo fato de serem representativos dos sujeitos da Educação Especial, incluídos na modalidade EJA, na Rede Estadual. Saliento que definir critérios para a seleção de sujeitos, a partir de elementos caracterizadores de uma presença representativa na Rede, é diferente de estabelecer generalizações. Além disso, a opção por esse critério se tratou de uma possibilidade de compreender como os sujeitos constroem (ou não) estratégias para vivenciar a exclusão desencadeada por diferentes configurações escolares e sociais, ou seja, como as “marcas da exclusão” influenciam a percepção e a autopercepção dos sujeitos.

Também entendo que a construção de uma pesquisa em história oral de vida não está condicionada, necessariamente, a uma mostra representativa, de modo que elejo como critério a busca por sujeitos que frequentam a EJA, nos turnos noturno e diurno, principalmente, pela peculiaridade de se constituir essa modalidade de ensino durante o dia. Compreendo que a opção pelo turno de frequência garante que as histórias narradas pelos sujeitos se construam a partir de rotinas de vidas diferenciadas e que, aparentemente, as visões de mundo e as expectativas desses sujeitos também sejam diferentes. Como terceiro quesito a ser observado, considere a totalidade em que o aluno estivesse matriculado, ambicionando encontrar histórias de sujeitos que tivessem tanto no início da EJA como no final, por compreender que a visão do caminho a ser percorrido (alunos no início da EJA) e do caminho já percorrido (alunos concluindo a EJA) poderia trazer perspectivas de reflexão diferentes e promissoras à pesquisa.

Portanto, foram escolhidos a priori os seguintes critérios para a seleção de três sujeitos com deficiência matriculados na EJA: os turnos de frequência, o percurso escolar anterior ao de ingresso na EJA e a etapa ou totalidade de curso da EJA. Esses critérios serão desmembrados no subcapítulo seguinte.

A partir da consulta ao Censo Escolar da Educação Básica (2011), reconheci, das 37 escolas estaduais em Porto Alegre que ofertam a modalidade da EJA, 28 escolas com a presença de alunos com deficiência. Elegi quatro para a visitação, considerando a

expressiva quantidade de alunos com deficiência matriculados em relação às demais. (Veja Apêndice C)

A primeira aproximação física que tive com os sujeitos se deu pela visita a essas quatro escolas estaduais em diferentes localizações de Porto Alegre e pelo diálogo com a equipe diretiva delas. Em cada uma das escolas, a dinâmica foi diferente de modo que esse encontro será abordado em uma narrativa específica.

Dessas visitas, identifiquei três sujeitos: o Lucas, jovem de 20 anos, estudante da EJA, totalidade 1 (alfabetização), no turno da tarde; o Pietro, jovem de 22 anos, estudante da EJA, totalidade 1 (alfabetização), no turno vespertino; a Sonia, jovem com 21 anos, totalidade 6 da EJA, no turno da noite. Os dois últimos, estudantes da mesma escola. A caracterização da deficiência de cada um deles não foi critério importante para a escolha, de modo que não foi alvo de meu interesse inicial o diagnóstico clínico ou pedagógico desses alunos.

Inegável afirmar que o fato de estar no ambiente escolar desses sujeitos, de conversar com seus professores e com seus familiares (no caso de um dos entrevistados) me permitiu conhecer as leituras feitas sobre eles. Contudo, meu interesse era narrar ou fazer conhecer, deixando de lado as classificações ou distinções concebidas sobre os sujeitos a priori. Penso que essa foi uma decisão elementar, pois o encontro com os sujeitos me fez refletir acerca da fragilidade das classificações, à medida que o diagnóstico não serve propriamente ao sujeito, mas para quem fala sobre ele.

Portanto, minha opção, inclusive para manter a coerência com os pressupostos teóricos que fundamentam esta investigação, é a de não antecipar o diagnóstico dos sujeitos. Pretendo dar a conhecer as histórias desses sujeitos e as caracterizações a que são submetidos por intermédio deles mesmos.

Embora tenha compartilhado com os sujeitos entrevistados a condução das entrevistas compreendi, antes mesmo do encontro com eles, que havia a necessidade de definir, em linhas gerais, um roteiro prévio, capaz de estabelecer uma diretividade à pesquisa e de fazer com que não me afastasse de meus objetivos no que se refere ao olhar dirigido às suas trajetórias escolares. Então, procurei manter como roteiro coletivo, para ambos os sujeitos entrevistados, os seguintes eixos: tempo de nomear (quem sou, o que gosto de fazer, com quem gosto de estar e outras situações relacionadas à subjetividade de cada um deles); tempo de lembrar (lembranças da família, dos amigos, da Escola, do percurso escolar antes e durante a EJA); tempo de projetar (expectativas, interesses, projetos).

É certo que, a partir da primeira entrevista com cada um deles, percebi que o encontro com os três tempos nomeados como eixos não podia ser feito de modo linear ou distinto. Precisei compreender que esses tempos se inter cruzavam e que a temporalidade do presente (quem eu sou), passado (o que eu lembro) e futuro (o que eu projeto) não se constitui da mesma forma para cada um deles, pois se registra a partir dos acontecimentos significativos, e não necessariamente pelo tempo cronológico. Para a entrevistada Sonia, existia o tempo antes e depois de sua saída da Escola Especial. Para o Pietro, o tempo se constituía da seguinte forma: antes e depois de ele ter conseguido o crachá de funcionário ou “estagiário de geradores” (fala do jovem); antes e depois do dia em que se formou no curso técnico de “Engenharia para geradores” (assim que se referia ao curso) e em que ele usou paletó; antes e depois do dia em que recebeu a sua carteirinha de sócio do Grêmio, “o seu timão”. Para o Lucas, havia o tempo antes e depois de aprender a utilizar o computador; antes e depois do dia em que deu seu primeiro beijo.

Perceber os marcos que registram as temporalidades na vida de cada um deles foi imprescindível para retomar o meu roteiro rudimentar de pesquisa e transformá-lo a cada entrevista, (re)planejando novos e contínuos roteiros a fim de absorver as especificidades e o modo como aquilo que é do coletivo e do individual, compunha a vida de cada um. Portanto, não perdendo de vista o foco de que a construção de narrativas de vida implica a construção de visões particulares sobre processos coletivos.

Quanto ao número de entrevistas que foram realizadas com cada sujeito, essa não foi uma decisão tomada a priori, e sim construída a cada encontro, visto que houve a influência de diversos aspectos: a percepção individual e a movimentação de cada um dos sujeitos em relação à pesquisa; a construção de vínculos interpessoais entre pesquisador e entrevistados; o espaço escolar e familiar do qual os sujeitos fazem parte.

Constituíram-se como espaços para a realização da pesquisa, tanto o espaço da escola quanto o espaço da casa do sujeito (no caso de um dos entrevistados).

Conforme Zago (2003), o trabalho tem demonstrado que, sempre que o instrumento de pesquisa é revisto, o objeto de pesquisa também é reordenado “segundo uma lógica cada vez mais elaborada”. Assim, o ato de problematizar e refletir sobre o percurso metodológico, ao longo de toda a investigação, tornou-se elemento qualificador importante a ser considerado e retomado como movimento legítimo da pesquisa.

Neste capítulo, apresentei alguns passos importantes para a composição do percurso metodológico. Meu principal intento, além do de dar a conhecer as circunstâncias em que foram produzidas as narrativas sobre os sujeitos, é o de evidenciar o método como construção e (re)elaboração durante toda a pesquisa. No capítulo seguinte, continuo a composição do percurso metodológico, recuperando a relação entre os critérios de seleção dos sujeitos e os meus critérios de distinção, ou as lúpas que tomo para olhar para os três jovens e para seus processos de viver e conhecer.

6.2 OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS A PARTIR DOS MEUS CRITÉRIOS DE DISTINÇÃO

“O que conta nas coisas ditas pelos homens não é tanto o que teriam pensado alguém ou além delas, mas o que desde o princípio as sistematiza, tornando-as pelo tempo afora, infinitamente acessíveis a novos discursos e abertas à tarefa de transformá-los”. (Foucault, 2011, XVIII)

Ao pensar a proposição desse enunciado, coloquei-me diante de um dos principais desafios que vem sendo o de constituir-me como pesquisadora: superar a condição de observadora e assumir a minha participação. E, nesse aspecto, não estou me referindo a estratégias produzidas pelo pensamento contemporâneo para conformar o papel da subjetividade nas Ciências Humanas, a partir de metodologias específicas, nomeadas como pesquisa participante ou pesquisa-ação, e sim que não há como pensar “matematicamente” uma pesquisa sem pensar o sujeito pesquisador contido no mesmo conjunto que o objeto de pesquisa. Percebo que estar contido [C] nesse conjunto, significa estar em relação de intersecção [U] e em operar a partir das palavras que me organizam, que me permitem ver o que é visível e o que é invisível, ou as duas coisas, ou ainda, como trata Foucault, persistir na nomeação do “invisível visível” (FOUCAULT, 2011, p. 106).

Iniciar este capítulo com alusão ao pensamento matemático não é mera figura de linguagem, e sim a necessidade de dialogar sobre a relação estabelecida com os indicadores numéricos⁵⁵, como ferramentas de elaboração teórica e metodológica

⁵⁵ Embora, neste texto, esteja preocupada em tratar o pensamento matemático como o ato de classificar, e não necessariamente dos seus produtos relacionados, os indicadores numéricos, destaco que, contemporaneamente, o lugar do dado numérico está sendo revisto nas Ciências Humanas. Propõe-se a revisão de classificações arbitrárias, em que os dados numéricos seriam instrumentos unicamente das pesquisas quantitativas. Os estudos de Ferraro (2012) e Jannuzzi (2012) contribuem para esta desmistificação. O primeiro autor defende a superação das classificações que associam a pesquisa

importantes, tanto nos critérios de seleção dos sujeitos, como na relação com os critérios de distinção.

Apesar de minhas palavras não serem provenientes do vocabulário foucaultiano e de ter assumido o diálogo com as ferramentas conceituais do pensamento sistêmico, o modo como Foucault trata o lugar do conjunto vazio e da incerteza em sua obra “O nascimento da clínica” me auxilia a compreender a relação da produção do conhecimento com o conceito matemático: “a medicina descobre que a incerteza pode ser tratada analiticamente como a soma de graus de certezas isoláveis e suscetíveis de um cálculo rigoroso”. (FOUCAULT, 2011, p. 110). Operando preponderantemente sob uma ordem do discurso em que a pessoa doente (o signo) era antecipada pelo sintoma, numa relação de identidade entre significante e significado, a medicina passa a produzir a análise de casos, em que cada “elemento é percebido como um *acontecimento registrado*”. (FOUCAULT, 2011, p. 110).

Nesta ordem, o conjunto vazio \emptyset passa a ser considerado válido, como uma das variáveis possíveis para resguardar a forma que persegue uma verdade totalizante e previsível, traduzindo-se em um exercício de reconhecimento, e não de conhecimento. Pretendo, com essas considerações, possibilitar a reflexão de que o pensamento matemático está sempre presente. O modo como operamos com esses critérios é o que legitima essa distinção.

As distinções são produzidas mesmo quando o que se quer é aproximar, e não diferenciar. Reconhecer nossos critérios de distinção é reconhecer a própria invenção da humanidade, do ser humano histórico e corresponsável, seja pela produção de ciência sustentada como verdade e pela reconstituição de uma ordem que se impõe como natural, como trata Foucault (2011), ao se referir à análise e ao olhar clínico, seja pela produção de fendas e possibilidades.

Foucault (2011) elege como derivações do pensamento matemático ou cartesiano, as seguintes categorias, as quais nomeia como a “armadura técnica da percepção dos casos” (FOUCAULT, 2011, p. 112): a complexidade de combinação; o princípio de analogia; o cálculo dos graus de certeza e de frequência. Em síntese, o

quantitativa unicamente à pesquisa positivista, insistindo na compreensão de que os dados também são objetos de análises, que vigoram como uma qualidade. Para Jannuzzi (2012) todo indicador social ou estatística pública tem uma natureza normativa, pois deriva de processos interpretativos da realidade; é, pois, dependente do observador, das normas vigentes e do que é socialmente considerado.

autor está a nos falar sobre o método de indução, cristalizado pelo pensamento positivista.

Percebo que essas ferramentas também podem operar mediante um modo de perceber distinto, ou seja, o cerne da questão não está apenas nas classificações derivadas do pensamento matemático, mas na ênfase discursiva que constrói o lugar de legitimidade às classificações.

Neste ponto, permito-me um parêntese de retomada ao pensamento cartesiano, uma vez que este é considerado um dos principais influenciadores do paradigma da epistemologia positivista. Destaco uma passagem que, como pesquisadora, preocupada em pensar os modos de conhecer, me estimula a refletir sobre a necessidade de buscarmos as origens e derivações de determinados pensamentos, para não incorreremos no risco de assumir algumas posturas naturalizadas. Percebi com certo espanto (confesso) que havia naturalizado uma percepção equivocada sobre a proposta de Descartes. Segue o trecho:

Portanto, meu propósito não é ensinar aqui o método que cada qual deve conseguir para bem conduzir sua razão, mas somente mostrar de que modo me esforcei para conduzir a minha. Os que se aventuram a fornecer normas devem considerar-se mais hábeis do que aqueles a quem as dão, e, se falham na menor coisa, são por isso censuráveis. Mas, não propondo este escrito senão como uma história⁵⁶, ou se o preferirdes, como uma fábula, na qual, entre alguns exemplos que se podem imitar, encontrar-se-ão, talvez também muitos outros que se terá razão de não seguir, espero que ele seja útil a alguns, sem ser danoso a ninguém, e que todos me serão gratos por minha franqueza. (DESCARTES, s/d)

Ao ler essa passagem, impossível não constatar o quanto Descartes foi visionário, pois a comunidade científica tornou o seu modo de ver o único modo possível, para, mais tarde, censurá-lo. A nomeação do pesquisador de seu método, como uma história ou fábula, já desconstrói esse lugar de única interpretação válida e assegura que esta possa ser dada pela experiência pessoal e social a partir de um percurso de produção de significados.

A retomada que faço da origem do pensamento cartesiano como critério válido para ciência quer reconhecer o lugar da lógica como ferramenta conceitual na construção de racionalidades, e não apenas de uma. Assim, de acordo com Maturana (2002), o que produz uma explicação científica não é uma “realidade independente”,

⁵⁶ Grifo meu.

mas os critérios de distinção que consideramos válidos; logo, uma explicação científica é entendida como uma descrição, manifestada pelas “coerências operacionais da experiência no suceder do viver do observador.” (MATURANA, 2002, p. 51).

Desse modo, reconheço como válido o pensamento matemático que opera a produção de recortes pela ordem do fazer e refazer-se humano, e não do natural. Reconponho o desafio inicial de selecionar os sujeitos perante os meus critérios de distinção, validados pela minha experiência e compreendo o quanto o pensamento matemático esteve presente. Vejo que atribuí relevância ao conjunto maior [$>$], isto é, ao com o maior número de sujeitos nomeados como pessoa com deficiência, a partir dos indicadores sociais ou estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica.

Ao buscar identificar quem são os jovens e adultos com deficiência em processo de escolarização na modalidade EJA, na Rede Pública Estadual de Ensino do RS, precisei decompor ou separar um grupo de sujeitos, tendo como critério inicial a localização geográfica, a fim de viabilizar o encontro. Elegi a 1ª CRE – município de Porto Alegre – como o contexto de pesquisa, e a aproximação com esse universo me colocou diante de trinta e sete escolas estaduais em que há a oferta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Consultando os dados do Censo Escolar da Educação Básica, percebi que, desse universo de 37 escolas, 28 escolas possuíam alunos com deficiência matriculados na EJA, o que diminuiu ainda mais o meu coletivo de sujeitos. Contudo, esse é um coletivo ainda bastante grande para o objetivo principal desta pesquisa que é o de construir narrativas a partir da reflexão das trajetórias de vida de jovens e adultos com deficiência, em processo de escolarização na modalidade EJA, na Rede Pública Estadual de Ensino do RS. É importante destacar que as histórias individuais são mutuamente histórias coletivas, ou seja, há uma relação intrínseca, embora não determinante, entre os sujeitos e as políticas públicas planejadas e viabilizadas para eles.

Então, ao buscar a quantidade de sujeitos com deficiência, matriculados em cada uma das 28 escolas, percebi que a maioria delas possui um número relativamente pequeno, sendo, muitas vezes, apenas um aluno, (como é possível observar na tabela já apresentada) e que poucas escolas apresentam uma quantidade superior a 10 alunos com deficiência matriculados na EJA (apenas três escolas). Procurei uma variável que pudesse me apontar essa discrepância na quantidade de sujeitos e antecipar algumas pistas para compreender a organização desses espaços. Percebi que, em duas das escolas que possuem o maior número de alunos com deficiência matriculados, a oferta

da modalidade de Educação de Jovens e Adultos é feita no turno diurno e no vespertino, respectivamente, elucidando, dessa forma, critérios para a eleição de quatro escolas para visitaçãõ.

Operando distinções para estabelecer o encontro com os sujeitos, percebo que o modo de operar o pensamento classificatório foi relevante em meu raciocínio e que me auxiliou a tomar decisões. A diferença é que não tomei esse conhecimento como a finalizaçãõ, apenas o início e, na vida que pulsa em completa desordem, a possibilidade do lugar de encontro, em que o vazio exista não como categoria matemática a priori preenchida, mas como a ruptura que subverte e recria a ordem originária.

Bateson (1989), em um dos metadiálogos, no qual dialoga com sua filha Mary Catherine, nos faz pensar sobre a necessidade de admitir a confusãõ e a desordem como princípio da lógica. Reproduzo o trecho:

FILHA: Mas que regras temos nós?

PAI: Bem, as ideias com as quais brincamos trazem consigo uma espécie de regras. Há regras a respeito de como as ideias se mantêm de pé e de como se suportam umas as outras. E, nos enganarmos a juntá-las, todo o edifício cairá.

FILHA: Nenhuma cola, pai?

PAI: Não, nenhuma cola. Só lógica.

FILHA: Mas tu disseste que, se nós falássemos sempre logicamente e nunca ficássemos confusos, nunca poderíamos dizer nada novo. Só poderíamos dizer frases feitas. Como é que lhes chamaste?

PAI: Clichês. Sim, é cola une os pedaços dos “clichês”.

FILHA: Mas, tu disseste “lógica”, pai.

PAI: Sim, eu sei. Estamos outra vez numa confusãõ. Só que não vejo como saída para ela. (BATESON, 1989, p. 34/35)

Bateson (1989) nos dá ferramentas para que possamos pensar a retomada da lógica, fora de um campo abstrato (ao que ele chama de clichês ou respostas feitas), portanto, como o exercício de uma forma de racionalidade que toma sentido a partir de marcadores contextuais.

Penso que o trabalho proposto neste capítulo, buscando as origens da produçãõ do conhecimento ou episteme foi demasiadamente ousado e não se esgota nos limites deste. Contudo, na tentativa de sintetizar alguns princípios teórico-metodológicos para que esta pesquisa cumpra também o propósito de pensar a forma-conteúdo ou pensar os modos de conhecer, destaco como a fenda da possibilidade, a construçãõ de um “modelo não modelizador”⁵⁷, ou seja, usar da forma para transgredir a própria forma, e

⁵⁷ Termo cunhado em Meirieu (2010). O autor refere-se às práticas docentes.

não da forma pela forma, entendendo que o viver possibilita a experiência de sermos muitas formas pela nossa capacidade ontológica de conservação e mudança.

Assim, construir uma explicação científica requer o esclarecimento do itinerário percorrido, imperando a necessidade de que se faça a pergunta: as nossas leituras e distinções sobre o outro estão sustentadas em que critérios de validade?

Acolher essa pergunta torna-se tão ou mais importante do que as possíveis respostas. A fundamentação que identifico, mediante as minhas possibilidades e perspectivas de operar o conhecer, está em compreender (como principal critério de distinção) que todos os sujeitos dispõem de conhecimento potencial a respeito da proposição de uma explicação científica, ou seja, pela “aceitação do outro como legítimo outro” (MATURANA, 2002). Esse critério se sustenta igualmente na reflexão de que as distinções, operadas pelo pensamento matemático, são próprias do viver e do conhecer e estão suscetíveis à transformação no tempo e no espaço, a partir das relações sociais, pois são construídas e compartilhadas pela mente humana.

7 NARRATIVA VI: TEMPO DE ENCONTROS



“O homem não encontra. Ele é encontro”.
(LÈVINAS, 1991, p. 140 apud BARTHOLO, 2007, p. 43)

No encontro com o outro, quando o homem está em presença, há um limite, um intervalo entre ele e a presença. Esse intervalo é o lugar e o suporte real das ocorrências (inter) humanas, uma conversação autêntica, marcada pela espontaneidade. Uma lição verdadeira, cujo resultado não é conhecido de antemão, nem por quem fala e nem por quem ouve, podendo criar surpresas para ambas as partes. (BUBER, 1985 apud BARTHOLO, 2007, p. 14)

7.1 O ENCONTRO COM A ESCOLA, A OFERTA DA EJA E O JOVEM E ADULTO COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, prossigo o detalhamento dos passos que me encaminharam ao encontro dos três jovens, nomeados como Lucas, Pietro e Sonia, a partir da visitação a quatro escolas estaduais com a oferta da Educação de Jovens e Adultos, localizadas em bairros distintos de Porto Alegre. Reitero que o critério que me levou até essas escolas foi o da presença elevada (ao se comparar com as demais escolas) de alunos com deficiência matriculados na EJA. Somo a isso, a percepção de que, nas escolas com oferta de turma de EJA no diurno (duas escolas), a presença de alunos com deficiência era ainda mais expressiva, de modo que o turno me pareceu, à primeira vista, um operador determinante na frequência à EJA dos alunos com deficiência.

Antecipando a visitação, voltei meu olhar, a partir do Banco de Dados do Alunado (BDA) da Rede Pública Estadual do RS⁵⁸, à configuração das turmas de EJA nas duas escolas do turno diurno; percebi a presença quase unânime de alunos com deficiência no arranjo das turmas, de modo que é possível inferir um suposto deslocamento da mesma ordenação presente nas classes especiais: a aglutinação de sujeitos em uma mesma turma, conforme a tipologia da deficiência. Em apêndice E, apresento o mapeamento de duas turmas de uma das escolas (nomeada por mim como Escola A), cuja oferta escolar é no turno diurno; é possível verificar a organização a qual me refiro. Em uma das turmas prevalecem os sujeitos identificados com deficiência mental e síndrome de Down. Na segunda turma, um número significativo de sujeitos identificados como “necessidade especial não identificada⁵⁹”.

Poderia entender essa organização como consequência de um contingente historicamente maior de sujeitos com deficiência mental em relação às outras áreas (o que também é facilmente verificado pelos indicadores do Censo Escolar da Educação Básica, já apresentados no corpo desse trabalho), mas me pergunto: é somente isso ou esta é uma organização escolar que denuncia a ilusão de estabelecer um controle e uma falsa estabilidade, que diferencia, optando por “não nomear” o caminho de desvio, ou,

⁵⁸ Consulta realizada nos meses de junho e julho de 2012.

⁵⁹ Este modo de nomeação, apesar de não ser utilizado pelos instrumentos censitários em nível nacional, era possível de ser encontrado no Banco de Dados do Alunado da Rede Pública Estadual de Ensino-RS, na época de coleta de dados para a pesquisa, referindo-se aos alunos com diagnóstico em aberto.

ainda, uma forma de pensar a ordem das coisas que se diz aberta para mascarar uma forma fechada?

Essas indagações potencializaram as primeiras visitas às duas escolas com oferta da EJA no turno diurno. A seguir, a partir da descrição de cenas vivenciadas nas quatro escolas, apresento alguns indícios constitutivos da organização da EJA nesses espaços e sua oferta para as pessoas com deficiência.

7.1.1 Cenas na Escola A

Na primeira visita à Escola A, fui cordialmente recebida por toda a equipe diretiva (diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica). Ainda que não tenha sido permitida a gravação da conversa, foi possível identificar muitos pontos de conexão acerca do contexto escolar como marcador na vida dos sujeitos.

Atualmente, nesta escola, há a oferta de três turmas de EJA, em turno diurno, com a prevalência de alunos com deficiência. Para a equipe diretiva, embora não haja informação expressa no Censo Escolar e mesmo no BDA da Rede Pública Estadual de ensino do RS, todos que frequentam a EJA, nessas turmas, têm alguma deficiência: “São todos deficientes. Tirando uma aluna que já é uma senhora e está aqui para se alfabetizar. Todos são deficientes...” Esta foi a fala bastante convicta da diretora da Escola.

Ao questionar a equipe sobre a origem dessa constituição de EJA, no turno diurno, a diretora explica que surgiu após o fechamento de uma classe especial na Escola, e que, a princípio, a equipe escolar não previa que a demanda iria ser preponderantemente de alunos com deficiência, mas eles compreendem que, com o acesso hoje mais facilitado à alfabetização e à escolarização para todos, o fato de buscarem essa organização de ensino, em idade avançada, já esclarece que é por um histórico de dificuldades de ordem cognitiva.

A Escola A também se diferencia por atender uma demanda muito grande de alunos com deficiência, cuja história de vida é de exclusões múltiplas, pois muitos vivem em abrigos, afastados da família por situações de maus-tratos, ou ainda, por abandono familiar.

Seguindo a contextualização da dinâmica realizada na Escola A, após apresentar a motivação da pesquisa às pessoas da equipe pedagógica, estas me falaram de muitos

sujeitos, mostrando-se preocupadas que seus alunos não teriam condições de narrar suas histórias. Procurei esclarecer que não haveria a necessidade de que recompusessem as histórias de modo linear, mas sim como fossem apresentadas pelos sujeitos.

A coordenadora permitiu-me acompanhar os alunos no intervalo, e pude perceber a organização dos tempos escolares dos alunos da EJA na referida Escola: das 13h30min às 15h, aula na sala de aula; das 15h às 15h45min intervalo ou recreio; das 15h45min às 17h, duas vezes por semana, recreação livre e, nos outros dias, momento para assistir a filmes (nomeado pelos alunos como cinema) ou outra atividade de cunho mais lúdico e não diretiva, (como horário no laboratório de informática para acessar livremente a rede da internet ou escutar música). Esse excessivo tempo livre, justificado pela falta de atenção dos alunos, pareceu-me um primeiro sinalizador do modo como a Escola os enxergava e o que pensava a respeito de suas capacidades.

Conforme Farina e Baptista (2012), os processos de estigmatização, operando no ambiente escolar, delineiam não só a imagem daquilo que eu sou, mas daquilo que eu posso ser, limitando as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência.

No intervalo, procurei conversar com diferentes alunos. Percebi que a maioria dos alunos da EJA vinha se concentrar no mesmo lugar: em dois bancos embaixo de uma árvore, distantes dos demais alunos do ensino fundamental que corriam exaustivamente pelo pátio. A alguns passos deles, um jovem isolado, que passou o recreio todo de pé, mexendo na terra com um dos pés, como se tentasse cavar um buraco. Tentei aproximar-me dele, mas ele deu apenas uma risadinha. Insisti novamente em lhe perguntar o nome, e ele se virou de costas para mim. A limitada possibilidade de comunicação que esse sujeito me proporcionou, neste primeiro dia, embora expressando pistas comunicativas bem claras de que não estava com vontade de conversar comigo, intrigou-me e desejei saber mais sobre ele. Neste dia, também minha atenção foi absorvida por um jovem da turma, que veio falar comigo, utilizando-se de uma expressão de cunho social própria de quem quer iniciar um diálogo: “acho que te conheço de algum lugar...”. O jovem se apresentou para mim, fez várias perguntas sobre o que eu estava fazendo na Escola e depois me contou que estava pedindo em namoro a jovem sentada ao seu lado que, por sinal, não estava correspondendo. (A jovem apenas ria, mostrando-se bastante envergonhada). A desenvoltura desse jovem, a percepção dele de que eu era alguém estranha àquele cenário, pois foi o único que me interpelou sobre a possibilidade de eu ser uma professora (os demais perguntavam se eu era colega nova...) me chamaram bastante atenção e também quis saber mais sobre ele.

Nas semanas seguintes, retornei à Escola A, conversei com a direção sobre minha percepção acerca dos dois sujeitos que havia encontrado na hora do recreio. Sobre o primeiro sujeito que descrevo acima (o jovem que passou o recreio todo em pé, afastado do grupo) me disseram que não conseguiria entrevistá-lo, pois ele não conversava com ninguém, nem com a professora havia trocado uma palavra. Acrescentaram, ainda, que o jovem tinha 30 anos e que só conversava com o padrasto, nem mesmo com a mãe e que ele estava ali para estar em algum lugar, mas que sabiam que ele não iria adiante. Tentei explicar que isso não era um problema, que procuraria pensar formas de comunicação com ele. Mas não obtive abertura e optei por desistir. Justifico que essa atitude foi tomada pela necessidade de encontrar um campo acolhedor e de aceitação entre os parceiros da pesquisa, a fim de poder transitar sem gerar constrangimentos naquele espaço, encontrando terreno fértil para a pesquisa, e não por acatar a percepção reducionista da escola a respeito desse aluno.

Sobre o segundo sujeito (o jovem que me interpelou com várias perguntas e comentários...) a equipe da escola concordou e disse que sua mãe estava sempre na escola e que poderia conversar com ela sobre a participação do jovem na pesquisa.

As pessoas que compunham a equipe também se mostraram muito preocupadas acerca do tempo que seria necessário para a realização da pesquisa. Expliquei que não tinha condições de prever, mas que não pretendia tirá-lo da sala de aula para entrevistá-lo, que pensaria outros tempos fora do espaço escolar. Em conversa com sua mãe, esta se mostrou muito receptiva e entusiasmada com a pesquisa e com a participação do jovem. Gostou muito de saber que havia me interessado por ele por sua atuação falante e repetiu várias vezes que seu filho era muito conversador.

Uma das primeiras perguntas que ela fez, para mim bastante reveladora, era se eu havia entendido o que ele falava, porque o jovem tem uma limitação fonética bem acentuada em vários fonemas, o que dificulta, em alguns momentos, a compreensão do que fala. Respondi que havia, sim, compreendido praticamente tudo, mas que isso não seria empecilho, que, junto com ele, encontraríamos um modo para que eu pudesse superar a minha dificuldade de compreendê-lo. Esclareço que, desde o começo, procurei tratar a dificuldade como minha, e não do sujeito.

Com o acolhimento da mãe do jovem à pesquisa, combinamos que eu aguardaria o intervalo do recreio para conversar diretamente com o rapaz e confirmar se ele gostaria de participar. Durante as horas que antecederam ao recreio, estive com a mãe do jovem Lucas, que, por iniciativa própria, narrou muitos acontecimentos da infância

do filho, expressando sua angústia de mãe com as dificuldades de diversas ordens enfrentadas por ele.

Após nossa conversa, fiquei pensando em algo que muito chamou a minha atenção: ela me contou sobre a conversa que havia tido, há alguns dias, com a mãe de uma colega do Lucas; a jovem também tem deficiência. Ela teria dito para a mãe da jovem que seu filho estava crescendo e já pensava em namorar, e a mãe da moça com deficiência teria respondido abruptamente: “Tu achas que alguém vai querer namorar os nossos filhos?”

Nessa fala, na preocupação de ambas as mães, ficam evidentes os processos de estigmatização, operando, inclusive, nas pessoas em que os sujeitos se apoiam, os seus familiares. Trato da estigmatização da forma que compreende Goffman (2008), como rótulos que se prendem de modo depreciativo e negativo à imagem do sujeito, a partir dos estereótipos e crenças construídas socialmente. Para Farina e Baptista (2012), o complexo conjunto de rótulos e os estereótipos operam pré-concepções, que, por sua vez, têm uma importância constitutiva naquilo que chamamos de sujeito. Assim, as imagens produzidas pelos próprios sujeitos e pelos seus familiares (embora inconscientes) reproduzem imagens preconcebidas sobre eles.

Um segundo aspecto percebido no diálogo com a mãe foi a sua presença diária na escola, durante todo o período escolar do jovem. Ela justificou essa presença, devido a distância da sua casa até a escola, logo, não convinha retornar para casa para depois buscá-lo. O jovem tem uma limitação física em uma das pernas, o que dificulta seu movimento, e isso faz com que a mãe se sinta insegura em deixá-lo vir sozinho à escola. Portanto, todos os dias, ela toma dois ônibus junto com o filho e permanece, durante todo o período da aula, sentada no saguão da escola, lendo ou observando o que se passa. Embora não seja o foco desta pesquisa, não pude deixar de observar o modo como a vida dessa mãe se organiza a partir da vida do filho, de maneira que fica até difícil nomear quem é dependente de quem.

Chegado o intervalo, conversei com o jovem que se mostrou satisfeito e entusiasmado com a pesquisa. Assim, esse segundo dia, na Escola A, marcou o encontro com o primeiro sujeito da pesquisa, o jovem Lucas, de 20 anos, estudante da Totalidade 1 (alfabetização) da EJA, no turno da tarde.

A primeira dificuldade foi organizar os dias e o local para a entrevista. De acordo com a mãe, seria possível realizá-la na Escola, já que depois do recreio, ele costumava ter outras atividades em vez de aula. Ela sugeriu que fossem feitas nos

horários em que ele tem recreação (horário depois do recreio), ideia que contou com o apoio do jovem Lucas. De acordo com ele, com exceção de um dia na semana, que tinha Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais, depois do recreio, todos os outros dias seriam possíveis. Conversei, então, com a professora do jovem e com a vice-diretora sobre essa possibilidade e obtive a concordância de ambas.

Desse dia, transcorreram duas semanas em que estive na escola, nas quintas-feiras (dia combinado) e não obtive êxito em meu intento de realizar a entrevista.

Na primeira vez, uma quinta-feira chuvosa, o jovem não veio à aula. De todo modo, o que observei, neste dia, trouxe indícios para compreender o ambiente em que o jovem está inserido. A chuva impediu que a turma fizesse o momento de recreação que costuma fazer parte da rotina, então, a atividade foi substituída por um filme, trazido por um dos próprios colegas. Soube dessa organização, por meio de uma das colegas, uma jovem com síndrome de Down, que estava chorando na recepção da Escola, pois não queria assistir ao filme, justificando que era de terror. O ocorrido reforçou a minha percepção sobre a falta de planejamento curricular para os alunos dessa turma, sendo possível compreender que a deficiência funcionava, neste contexto, como um balizador da justificativa para a falta de planejamento pedagógico e de mediação docente; a professora não interferiu nem mesmo na escolha do filme.

Na minha quarta visita à escola e segunda tentativa de realizar a entrevista com o Lucas, cheguei até lá no momento do recreio. O jovem estava sentado no pátio, já com a mochila nas costas. Alguns outros alunos, também já estavam com a mochila. Então, compreendi que, nos dias em que há recreação, logo após o intervalo do recreio, descem com os materiais escolares para o pátio. Perguntei o que ele tinha feito naquele dia: “Ah, não fiz nada!” foi a sua resposta, bem objetiva. Aguardei o final do recreio e perguntei a sua professora se podia realizar a entrevista. Ela me informou que não seria possível, pois ele teria AEE naquele horário para compensar outro dia em que não havia tido. O aluno também se mostrou surpreso, dizendo que não sabia que teria aquela atividade. Logo depois, veio a professora do AEE até o aluno e o convidou para subir as escadas que os levariam até a sala de aula. Ela tentou motivá-lo a subir sem apoiar-se nela, segurando-se no corrimão, mas ele se mostrou com muito pavor, negando-se a subir. Então, a professora logo desistiu e conduziu o jovem pelo braço até o segundo piso para o AEE.

Pude perceber as limitações que o próprio jovem se impunha pela sua insegurança, com relação à dificuldade física que enfrenta. Questionei-me igualmente acerca do lugar que é dado ao aluno, como protagonista de suas atividades na Escola, visto que nem mesmo sabia qual o cronograma de atividades do dia. Essas observações materializaram novas indagações sobre sua presença na EJA, trazendo indícios para a constituição das entrevistas.

Sua mãe, que também estava por ali, ansiosa com a primeira entrevista do filho, sugeriu que eu fosse visitá-los para realizar as entrevistas. Acatei a sugestão, e as duas primeiras entrevistas ocorreram na casa do jovem. Para a terceira entrevista, voltei à Escola, no horário da atividade de recreação.

7.1.2 Cenas na Escola B

Na Escola B, escola em que havia a oferta da EJA no turno da tarde, a visita foi bastante tumultuada. Causou-me estranhamento o modo como se dava a entrada dos alunos da EJA; não havia permissão para que entrassem no pátio da escola antes do sinal de início da aula e do anúncio oral, em tom de voz bastante alto, feito pela diretora. O pátio permanecia fechado com uma porteira que só permitia a entrada dos alunos dos anos iniciais. Os alunos da EJA ficavam do lado de fora. Ao tocar o sinal, a diretora veio até o portão e, aos berros, começou a chamar: Totalidade 3, Totalidade 4, e assim por diante, permitindo, então, a entrada desses alunos. Quando me apresentei e falei das motivações da pesquisa, a diretora foi muito ríspida e disse-me que não tinha muito tempo. Conduziu-me à orientadora da escola que conversou comigo, repetindo a nomeação que já ouvira na escola anterior, “EJA de Inclusão”. Ela explicou que as “necessidades especiais” dos alunos eram muito diferenciadas, principalmente, por serem jovens em situação de vulnerabilidade social, em cumprimento de medidas socioeducativas, o que, segundo ela, exigia uma postura bastante rígida da Escola.

Perguntei sobre os alunos com deficiência, que havia identificado no Censo Escolar. Ela se mostrou bastante confusa, dizendo que os alunos tinham dificuldades para aprender, mas que não tinham laudo médico; em vista disso, não podia ter clareza sobre o diagnóstico. Ainda tentei argumentar, justificando que esse diagnóstico podia ser feito pela professora do AEE e questionando se eles tinham esse atendimento. Ela disse que sim, que tinham o acompanhamento de uma psicopedagoga.

Diante da aparente dificuldade observada neste contexto escolar em compreender quem seria o público-alvo do atendimento do AEE, e por ter notado um clima desfavorável para a pesquisa, optei por não identificar nenhum aluno nesta escola para as entrevistas.

7.1.3 Cenas na Escola C

Os outros dois sujeitos – Pietro e Sonia –, portanto, são provenientes da Escola C, escola em que há a oferta da EJA, tanto no turno vespertino (Totalidades 1 e 2), como no turno da noite (a partir da Totalidade 3). Nesta escola, minha aproximação inicial foi com a vice-diretora do período noturno e depois com as professoras das Totalidades 1 e 2. Observei alguns arranjos interessantes na constituição das turmas nesta escola. Primeiro, a oferta da EJA no turno vespertino (das 18h às 21h); a justificativa para o atendimento nesse horário foi a de que havia um ajuste para atender às expectativas dos pais e respeitar os tempos e as necessidades dos alunos de também dedicarem-se a uma atividade profissional. O segundo aspecto foi o da caracterização de bidocência nas Totalidades 1 e 2, a partir da decisão das professoras em aglutinar as duas turmas, uma vez que eram turmas pequenas. As professoras observaram, com relação à alfabetização e letramento, que o objetivo do trabalho em ambas as totalidades era o mesmo e resolveram apostar em uma prática pedagógica compartilhada. Contaram-me que, inicialmente, a experiência causou estranhamento, mas que, atualmente, a organização vinha produzindo efeitos positivos.

O encontro com o jovem Pietro, da Totalidade 1, ocorreu a partir de uma observação de sua aula, ocasião em que as professoras me apresentaram para a turma e o jovem destacou-se, mostrando-se bastante receptivo e interessado em participar da pesquisa. A terceira jovem, Sonia, proveniente do mesmo espaço, foi apresentada a mim pela vice-diretora, pois eu queria, como critério de investigação, entrevistar um jovem que estivesse em fase de conclusão do ensino fundamental. A jovem era a única com deficiência na Totalidade 6 e, por isso, constituiu-se como sujeito da pesquisa.

Importante ressaltar que o encontro com os dois novos sujeitos foi mediado unicamente pelos profissionais da Escola, não ocorrendo o diálogo com os familiares. Assim, após a apresentação da pesquisa a eles, combinei que voltaria em outra data, para que eles tivessem tempo de conversar com as famílias sobre a pesquisa. Este

trâmite foi bem tranquilo, de modo que, quando retornei à escola, obtive a confirmação de que ambos iriam participar, pela voz dos próprios sujeitos.

Todas as entrevistas, envolvendo Pietro e Sonia, foram realizadas na Escola. Inicialmente, causou-se desconforto a sugestão da vice-diretora de retirar o aluno Pietro do horário de aula para a entrevista. Questionei se não poderia encontrá-lo fora desse horário, mas os professores acharam que não seria possível, já que ele precisava do transporte escolar para vir à escola; por isso, as entrevistas foram realizadas em seu horário de aula. Com a jovem Sonia, por sugestão dela mesma, realizamos as entrevistas nos horários da Educação Física, horário em que era dispensada por estar trabalhando; ela permanecia na escola, aguardando as próximas aulas.

7.1.4 Cenas na Escola D

Na Escola D, a oferta de EJA ocorre no turno da noite. Fui recebida pela vice-diretora da Escola, que acolheu as minhas perguntas, mostrando-se bastante receptiva e, inclusive, permitindo a gravação de nosso diálogo. Nesta escola, igualmente às demais, os alunos com deficiência concentram-se, em maior número, nas Totalidades 1 e 2, sendo poucos os que atingem a totalidade final do ensino fundamental. Na escola D, havia duas jovens com deficiência que estavam frequentando a Totalidade 6, a última totalidade ofertada pela escola, correspondente ao último ano do ensino fundamental. A vice-diretora ainda explicou que a acolhida dos jovens com deficiência na EJA foi motivada pelo fechamento da classe especial na escola, e, depois disso, houve matrículas de alunos de outras escolas pelo fato de a escola ter “EJA de Inclusão”.

Embora tenha percebido um contexto bastante favorecedor para a realização da pesquisa na Escola D, considereei que a escolha dos três sujeitos das outras escolas era satisfatória para os objetivos e princípios teórico-metodológicos anunciados para esta pesquisa.

Ao analisar o universo investigado e as cenas compostas a partir das quatro escolas), percebo pontos de aproximação e também de divergência na organização da EJA. A nomeação das escolas como espaços de “EJA de Inclusão” foi recorrente na fala das equipes diretivas das quatro escolas visitadas e inclusive da assessora em Educação Inclusiva da 1ª CRE, criando uma denominação que ganha força não só no discurso, mas também na prática, pois as gestões das demais escolas da rede costumam

encaminhar os alunos com deficiência para as turmas de EJA dessas escolas. A seguir, reproduzo a fala da diretora da Escola A:

“Outro dia recebi uma mãe com um aluno com deficiência, com um papelzinho de uma escola estadual vizinha que dizia: Aluno fulano de tal, para a Escola Especial A. Elas acham que a obrigação de incluir é nossa e ainda nos tratam como Escola Especial.”

A fala da diretora, a meu ver, revela a complexidade da implantação da política de Educação Inclusiva, em nível estadual (RS), uma vez que cada contexto escolar configura suas próprias tramas, sugerindo interpretações e modos de fazer que encaminham a continuidade e/ou a descontinuidade da perspectiva da referida política. Embora sejam quatro escolas provenientes da mesma Rede Estadual de Ensino, sediadas pela mesma Coordenadoria Regional de Ensino (1ª CRE) e localizadas no mesmo município (Porto Alegre), foi possível perceber os contornos que o AEE assume em cada uma; os diferenciados modos de perceber os alunos com deficiência que estão na EJA, que se traduzem em distintos processos de identificação e caracterização desses sujeitos legitimados pela Escola; as práticas pedagógicas tanto potencializadoras como estigmatizadoras e limitadoras das possibilidades dos alunos com deficiência; a influência do turno escolar na constituição de uma falsa homogeneidade na organização das turmas; a participação e a presença da família de modo mais incisivo na EJA cuja oferta é feita no turno diurno.

Reportando-me novamente aos quatro espaços escolares visitados, penso que as fragilidades evidenciadas na proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos, com relação aos sujeitos que a demandam (sujeitos com deficiência) mostram que é preciso compreender que “a cultura pedagógica tem necessidade urgente de uma outra maneira de pensar o humano no registro dos modos de estar e no debate”. (GARDOU e DEVELAY, 2005, p. 40). De certa forma, esse anúncio já foi feito pelo estudioso francês, Edouard Séguin, (um dos precursores da área da Educação Especial, vinculada aos saberes pedagógicos), em meados do século XIX, e continua contemporâneo:

“As fórmulas da Educação atualmente aceitas são ridículas e odiosas; ridículas quando atrofiam nas massas as faculdades e as funções mais nobres necessárias à vida. Portanto, a propósito da idiotia, trata-se apenas de propor novamente o problema da Educação.” (SÉGUIN, 1997, p. 242 apud TEZZARI e BAPTISTA, 2011, p. 24)

Compreender essa trama de significados e relações em que os alunos se constituem como sujeitos individuais e coletivos foi o primeiro passo para mergulhar

em suas histórias, pela voz deles mesmos. Nesse sentido, a importância de primar pelo encontro, de zelar para que ele se realize, de modo que a acolhida de alteridades, entre o eu e o outro, não sucumba o meu lugar e nem o do outro. Também ressalto o movimento contínuo de olhar para mim mesma, de escolher determinadas palavras e de renunciar àquelas que são mantenedoras de uma lógica de pensamento mecanicista, que (mesmo inconscientemente) me constitui, já que não estou imune a elas.

7.2 O ENCONTRO DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO COM O OUTRO

Pois no encontro “acontece-me uma palavra que exige resposta”. (BUBER, 1982, p. 32 apud BARTHOLO, 2007, p. 15)

Para Bartholo (2007), o preconceito com as pessoas com deficiência torna-se a palavra que impossibilita o diálogo e que barra a possibilidade de refazer-se pelo encontro, à medida que antecipa e elimina a resposta. Nesse sentido, as entrevistas colocaram-me em estado de vigilância e reflexão permanente sobre as formas de aproximação com os três sujeitos, em busca da construção de uma relação dialógica que pudesse travar a dinâmica da possibilidade, da aposta, do cuidado com o intervalo da resposta; da responsabilidade e da produção de uma ética de aceitação do outro como parte legítima na relação.

Essa opção epistemológica envolve a definição da concepção de comunicação além de um ato individual, valorizando-a como uma instituição social, tal qual uma “orquestra”, conforme tratado por Bateson e os demais pesquisadores do Colégio Invisível de Palo Alto⁶⁰.

Uma comunicação encarada não mais e apenas como um ato individual, e sim como um fato cultural, uma instituição e um sistema social. Uma comunicação refletida e não mais e apenas como uma telegrafia relacional, mas, sim, como uma orquestração ritual, eminentemente sensível e sensual. (WINKIN, 1998, p. 10)

⁶⁰ O Colégio Invisível de Palo Alto tratou-se de uma rede de pesquisadores unidos por uma temática em comum: o interesse pela nova comunicação, concepção desenvolvida a partir dos estudos da cibernética, em meados do século XX. O colégio não existiu enquanto instituição física e jurídica, somente enquanto ideal; a maior parte dos pesquisadores residia em Palo Alto, nos Estados Unidos da América. Gregory Bateson, Paul Watzlawick, Janet H. Beavin, Don Jackson e Albert Scheff foram alguns dos integrantes do Colégio Invisível.

Com a metáfora da orquestra, Bateson e seus seguidores propõem que não nos comunicamos, mas sim participamos da comunicação, assim como em uma orquestra, em que cada músico toca, adaptando-se ao outro e compondo um conjunto.

A dedicação de Bateson e dos pesquisadores do Colégio Invisível de Palo Alto, em estudar fundamentos gerais sobre a comunicação que possam se aplicar a todos os sistemas, parte da constatação da comunicação como a matriz que envolve todas as atividades humanas. (WINKIN, 1998).

Nesse sentido, para a realização das entrevistas, o desafio inicial foi o de observar, articular e compor as formas de comunicação com o outro como a composição de uma música. Portanto, o ato de estar receptiva e atenta à resposta do outro, compreendendo que ela não é expressa apenas em palavras, mas também pelos gestos, olhares e silêncios, permitiu-me perceber algumas regularidades no modo de comunicar-se de cada um dos sujeitos. Foi possível identificar as regras invisíveis que se efetivaram na minha relação com cada um deles, o que exigiu, em alguns momentos, a minha adaptação e, em certos casos, procurar romper com o padrão dialógico que se apresentou, propondo o que Bateson nomeia como feedback negativo, isto é, a tentativa de alteração ou mudança na estabilidade de um sistema vivo a partir de autocorreções sucessivas.

A primeira premissa importante a ser ressaltada é que, embora os três sujeitos tenham sido identificados para a pesquisa por critérios aproximadores (jovens e adultos com deficiência; estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino do RS na modalidade EJA), cada um deles tem uma história individual e vivências distintas que justificam seus modos de agir e se relacionar, propondo a mim, entrevistadora-pesquisadora, desafios igualmente distintos.

Com o jovem Lucas, o desafio inicial foi o de fazer com que se sentisse voz ativa, principal da pesquisa, e não coadjuvante, uma vez que sua mãe é presença permanente no espaço da escola e demonstrou, nos primeiros encontros, uma necessidade de narrar-se e certa insegurança quanto à capacidade de narrar do próprio filho, emprestando sua voz para o jovem. Na primeira entrevista, realizada em sua casa, apesar de eu me referir o tempo todo ao Lucas, ela ficou presente e, muitas vezes, perante uma pausa ou silêncio do filho, ou um olhar deste a ela, esta tomava a palavra e narrava pelo jovem. Na segunda entrevista, procurei romper com essa lógica. Observando sua necessidade de narrar-se e de ser ouvida, propus que ela tivesse um momento específico de fala onde pudesse narrar o nascimento e os primeiros anos da

infância do filho. Nesse dia, ela nos deixou a sós na primeira parte da entrevista. Transcorrido algum tempo, sentou-se no sofá da sala onde eu estava com Lucas, mantendo-se bem mais silenciosa do que na primeira vez (fez poucas interrupções). Contudo, os olhares do jovem seguidamente se dirigiam ao encontro dos olhos da mãe, sugerindo que ela falasse por ele. Percebendo que precisaria ter uma atuação mais incisiva, optei por encorajá-lo verbalmente, lembrando-o de que meu entrevistado era ele, e não a mãe, como na passagem transcrita abaixo:

Clarissa: Agora tu és aluno de EJA. O que isto significa?

Lucas: Não (...) (...)

(O jovem fica confuso e segue-se um longo silêncio)

Clarissa: Por que é EJA?

Clarissa: EJA (...) EJA é mais adulto.

(Neste instante, mãe entra na sala)

Clarissa: Então, teus colegas são adultos?

Lucas: Alguns, né (...) Todos são adultos, mas é misturado (...)

(O jovem para de falar e olha para mãe, esperando que ela explique.)

Clarissa: Não olha para tua mãe hoje. Quero saber de ti, quero que tu me conte...

(Impelido por mim para que assuma posição ativa, Lucas responde de modo conciso e finaliza o assunto)

Lucas: -É tudo misturado.

Somente na terceira entrevista, realizada no espaço escolar, consegui ter um momento exclusivo com o jovem, sem a presença da mãe, o que foi extremamente positivo, pois, com a confiança conquistada durante nossos sucessivos encontros, tanto no ambiente escolar como no familiar, ele se mostrou bem mais falante. Ainda assim, em um momento da entrevista, mencionou sua preocupação com a mãe:

Lucas: -Tu disse para alguém que ia me pegar?

Clarissa: -Para tua profe e para a vice-diretora.

Lucas: - Que bom! E para minha mãe?

Clarissa: - Sim. Tua mãe me viu chegando e eu disse que ia falar contigo.

Lucas: - Que bom! Senão ela começa me procurar e fica louca.

Clarissa: - Tá, mas aqui na escola não tem por onde tu sair sem ela ver. Por onde que tu ia sair?

Lucas: - Ué. Alguém me raptar.

Clarissa: - Mas dá para alguém te raptar se ela está sentada na porta da entrada da escola?

Lucas: - Não sei.

Clarissa: Ela te procura aqui dentro da Escola?

Lucas: - Não. Só na hora de sair. Se ela não me achar, ela fica louca.

(E muda de assunto)

Lucas: -EJA. Eu curto⁶¹. É legal!

O primeiro desafio, portanto, tratou-se dessa relação dialógica em que a díade da comunicação é mantida pela dependência e voz passiva do sujeito; o segundo desafio foi o de estimulá-lo a ser mais detalhista em suas narrativas. Desde a primeira entrevista, ele se mostrou lacônico em suas colocações; muitas vezes, limitando-se a responder com apenas uma palavra, nomeando os substantivos e não construindo oralmente a oração em sua totalidade. Percebi, então, que essa era a forma encontrada pelo sujeito para se proteger das incompreensões das pessoas de seu convívio com relação a sua fala, que é bem comprometida, na pronúncia de diversos fonemas. O jovem não gostava de repetir, de ter que falar novamente. Na primeira entrevista, destacou sua insatisfação de ter que falar as coisas de novo quando os outros não compreendem, principalmente com o seu pai, o qual o jovem nomeia como aquele que menos o entende. Assim, procurei não demonstrar que, em alguns momentos, eu não o compreendia, o que resultou em um primeiro encontro de incompreensões e de diálogos que não foram aprofundados. Minha estratégia, desde o primeiro encontro, foi a de “resumir e retomar” o que tínhamos falado e ver se ele concordava, estimulando-o a falar, ao invés de dizer “não entendi; pode repetir...”. O artifício de poder escutar e de escutar novamente as gravações depois de cada encontro também foi muito importante para retomar o que ficou nublado na entrevista seguinte, bem como para assimilar o seu modo de falar determinados fonemas. Percebi, por meio da convivência com o jovem, que a compreensão de sua fala tornou-se mais acessível para mim e que essa confiança fez com que ele também expressasse ideias mais longas, e não mais em palavras soltas.

Na relação com Lucas, entendi que ele não estava sendo considerado parte legítima em sua capacidade de comunicação, seja pelo estigma assumido pelo próprio jovem de que não tinha condições de ser compreendido devido a suas limitações

⁶¹ A expressão “eu curto” utilizada pelo Lucas, refere-se à atividade (jogo simbólico utilizando as expressões do facebook para tratar de diversos assuntos), que estava sendo realizada no momento e que foi interrompida por ele para tratar sobre a sua mãe.

fonéticas, seja pela posição da mãe, assumindo a condição de sua interlocutora. Coloquei-me o desafio de propor novo ritmo à orquestra comunicacional proferida entre os sujeitos, em que o jovem Lucas assumisse seu papel de participante, e não espectador.

As formas de comunicação com o Lucas ou o novo ritmo imprimido à “orquestra” foram encontrados igualmente na atenção aos seus interesses, a partir das temáticas que foram constantes. Em todas as entrevistas, o jovem nomeou o seu interesse pela informática e pelas redes sociais virtuais, principalmente, pelo facebook. Desde a primeira entrevista, ele perguntou se eu tinha facebook e, por sua iniciativa, ele me adicionou. Ficava bastante intrigada, nos dias em que se intercalavam as entrevistas, observando seu modo ativo e “falante” no facebook, manifestando-se sobre diversos assuntos, e, pessoalmente, seu modo econômico de falar sobre as coisas. Compreendi que o seu modo conciso de se comunicar oralmente, o qual as pessoas consideravam como parte de sua deficiência, tratava-se de influência da estigmatização vivenciada por ele no contexto social em que vivia e que o facebook lhe permitia uma possibilidade de ser que não encontrava na mesma medida, nos outros espaços sociais em que circulava (escola e família).

Assim, na terceira entrevista, trouxe a linguagem do facebook⁶² para as entrevistas, prendendo seu interesse e obtendo êxito, pois nosso diálogo foi bem mais fluente e menos truncado, invertendo-se a lógica das entrevistas anteriores em que, como pesquisadora-entrevistadora, precisava constantemente estimulá-lo a falar e retomar os assuntos. Nessa entrevista, consegui com que prevalecesse a sua fala, e não a minha.

Propus uma retomada de todos os assuntos que havíamos falado nas duas entrevistas anteriores, a partir dos operadores simbólicos utilizados no facebook (curtir; não curtir; compartilhar). Utilizei uma espécie de baralho, construído previamente com cartas/fichas em que apareciam os símbolos e as palavras. A seguir, as fotos da organização das cartas feitas por Lucas:

⁶² Esta experiência será retomada com mais detalhes relativos ao conteúdo abordado, capítulo 8.1, em que trato sobre a história de Lucas.

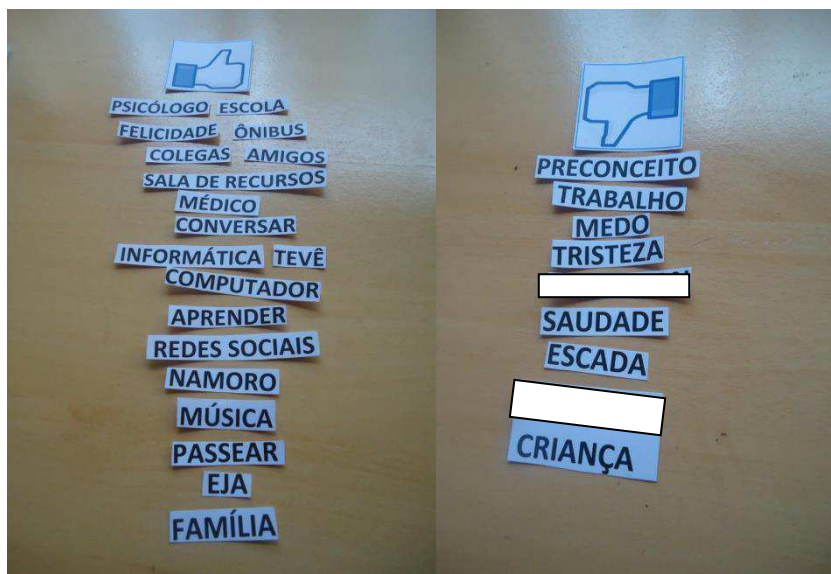


Figura 2: Curtir e Não curtir - As formas em branco, inseridas na foto, foram usadas para resguardar o nome do entrevistado, que aparecia, nas duas ocasiões, como fichas constitutivas do jogo.

O jogo simbólico como estratégia de comunicação permitiu ao sujeito assumir voz ativa na relação e possibilitou-me ter ainda mais pistas sobre o seu desenvolvimento. Surpreendi-me com sua facilidade de compreensão da metáfora implícita no jogo ao relacionar as expressões “curti”; “não curti” a diversos assuntos que fazem parte de sua vida e pude questionar a leitura simplista que as pessoas fazem do sujeito sobre seu desenvolvimento intelectual. O cuidado empreendido com o planejamento prévio do momento foi percebido e ressaltado pelo próprio jovem, que me indagou acerca das cartas do baralho:

Lucas: -Tu recortou como?

Clarissa: -Eu copiei da internet e imprimi...

Lucas: Lá no teu computador? Especialmente?

(Com expressão facial, misto de surpresa e satisfação)

Clarissa: -Sim, especialmente para você.

Na convivência com Lucas, também tive que compreender que a comunicação, como um ato de comunhão e partilha, não pressupõe respostas e indagações de apenas uma das partes, e sim, que esses lugares são compartilhados. Precisei recuar e facilitar ao sujeito assumir a posição de entrevistador, satisfazendo suas curiosidades.

Na primeira entrevista, seu interesse centrou-se no aparelho gravador:

Lucas: - Quantos minutos já deu? (Pega o gravador, que está sobre o sofá, com curiosidade.)

Clarissa: - 27 minutos.

Lucas: - Quantos minutos?

Clarissa: -No final, vamos ver quantos minutos... Tu já está cansado?

Lucas: -Não! Quantos minutos entra?

Clarissa: -Ah! Não sei (...) Agora tu fez uma pergunta difícil. Vou ter que olhar no manual e te dizer outro dia.

Lucas: risos. Tá.

(O jovem muda de assunto, mas continua no comando da entrevista.)

Lucas: -Tu tem facebook?

Clarissa: -Tenho.

Lucas: - E msn?

Clarissa: -Agora eu só tenho facebook.

Lucas: - Eu tenho os dois. MSN e Facebook.

Clarissa: - Hum.... agora é você que está me entrevistando.

Lucas: risos.

A partir dos cinco encontros com o sujeito (três encontros específicos para entrevista), foi possível construir gradativamente a forma de comunicação com meu interlocutor. Estar aberta para conhecer o Lucas e para auxiliá-lo a conhecer suas potencialidades foi imprescindível para travar uma forma de comunicação próxima do significado etimológico original de *communicare* como partilha ou comunhão de uma ideia ou notícia, em vez de seu significado contemporâneo, como transmissão. (WINKIN, 1998). A forma de comunicar utilizada por mim pressupõe um ato complexo, em que a sutileza de cada gesto precisa ser observada, de modo que os participantes da relação dialógica coloquem-se cada um como observador atento do outro. Envolve o entendimento de que é impossível ao sistema vivo não comunicar ou no dizer de Goffman apud Winkin (1998) “nunca acontece que nada aconteça”; portanto, todas as suas manifestações foram interpretadas como formas de comunicação.

Este lugar pressupõe despir-se de (pré)conceitos, aproximando-se daquilo que penso ser a tarefa do professor: acolher cada sujeito em suas singularidades, compreendendo seus tempos e estimulando-o em seu percurso de aprendizagem. O fazer docente somente tem sentido com a aposta na resposta do outro.

Com o segundo sujeito, o Pietro, os quatro encontros (três específicos com entrevista) mantiveram a mesma regularidade. O jovem, desde o primeiro encontro, mostrou-se extremamente falante, narrando com riqueza de detalhes passagens de sua

vida. Perguntas ou estímulos não eram necessários para que mantivesse o fio condutor do diálogo, que, nas três ocasiões, foi conduzido pelo sujeito. Em alguns momentos, precisei interrompê-lo para auxiliá-lo a sintetizar alguns assuntos, que insistia em repetir e retomar exaustivamente. Na primeira entrevista, por exemplo, a fala sobre a saída do emprego, e o fato de sua mãe estar procurando um novo emprego para ele apareceu em vários momentos, mesmo envolvendo temáticas sem conexão aparente. Portanto, na dinâmica das entrevistas, aqueles assuntos que faziam parte do seu contexto presente imediato e envolviam suas emoções, necessidades e aspirações na fase atual de sua vida compunham a materialidade das entrevistas, sendo um desafio fazer com que se interessasse pelas demais propostas da entrevista, por exemplo, retomar as experiências escolares passadas.

Pietro era um jovem que falava na mesma medida com todo o corpo: mexia bastante os braços, mudava a tonalidade de voz e falava em tom mais alto quando estava tratando de assuntos que o incomodavam. No seu modo de narrar, percebi que valorizava, de modo intenso e demasiadamente detalhado, o que havia transcorrido consigo, sendo difícil para ele distinguir o conteúdo principal e acessório de uma mensagem. Por exemplo, ao perguntar-lhe como foi o seu dia, ele narrou inclusive os momentos em que foi ao banheiro e as pausas para tomar água, entre outros detalhes dispensáveis para compreender sua vivência.

Para a dinâmica da entrevista, o estabelecimento de vínculos de confiança com Pietro, em relação aos demais entrevistados, foi muito tranquilo, pois, desde o primeiro encontro, ele foi muito desinibido e extremamente falante. As suas entrevistas sempre foram as mais longas, durando em média, uma hora e dez minutos, sendo sempre interrompidas por mim, pois, se dependesse dele, ainda teria muito a falar. No seu modo de construir a racionalidade acerca dos assuntos, uma lembrança puxava outra totalmente distinta e, às vezes, eu ficava confusa, visto que eram muitas as informações e tinha de decidir o que convinha retomar naquele instante. Também precisei utilizar-me da mesma estratégia utilizada com Lucas, a de escutar as entrevistas logo após a sua realização e fixar-me nos assuntos que apareciam com mais regularidade e/ou os que foram sinalizados pelo jovem, mas não foram aprofundados, retomando-os na entrevista seguinte.

Em Pietro, percebi uma necessidade de apresentar os objetos concretos que sumariavam suas narrativas, de modo que sempre procurava me apresentar símbolos que se identificavam com o que estava narrando. Para falar do emprego, a camisa do

uniforme do emprego, que estava usando. Para falar do seu time, a carteirinha de sócio do Grêmio, que levava no bolso. Para narrar sua experiência de estudar o idioma italiano, espontaneamente começou a introduzir palavras assimiladas do idioma italiano em sua fala, inclusive alterando o assunto para que pudesse utilizar-se do vocabulário aprendido. Começou a falar de seus familiares: mia sorella, mia madre, mio padre, mia nonna e assim por diante. Para falar que se comunicava por emails, tirou o seu ipad do bolso e explicou-me o procedimento. Não pude deixar de refletir sobre essa sua experiência comunicativa de construção de imagens, a partir da representação concreta dos objetos, e de quanto a escola poderia auxiliá-lo em seu processo de alfabetização (ainda lento, conforme fala do jovem), usando a mesma estratégia que ele utiliza em sua comunicação.

Desse modo, em duas situações, construí estratégias diferenciadas de comunicação com Pietro, tentando ir ao encontro dessa sua potencialidade. Procurei auxiliá-lo a manter o foco da narrativa, apresentando-lhe ilustrações referentes ao assunto do qual tratávamos. Em uma das situações, envolvendo a narrativa das escolas que constituem seu percurso escolar, levei várias figuras de ilustrações de escolas para que ele fizesse uma colagem que mostrasse o seu percurso escolar. A experiência foi exitosa e ele, por sua iniciativa, numerou as ilustrações das escolas⁶³. Com relação à segunda estratégia oferecida, esta se constituiu a partir de meu interesse em retomar um assunto que emergiu em uma das entrevistas: sua percepção sobre a passagem do tempo. Portanto, apresentei ao Pietro, a transcrição escrita de sua fala em que emprega a expressão “o tempo voa” associada à imagem de um relógio com asas:



“O TEMPO VOA!”

"15 anos eu era novo... e aí, 14 anos, 15 anos, 16 anos, 17 anos, 20 anos, 21 anos e agora, eu tenho 22. A idade voa!"

Figura 3: “O tempo voa”

⁶³ Retomo essa experiência em capítulo 8.2.2 , referente ao percurso escolar de Pietro.

A seguir, transcrevo trecho do diálogo travado, a partir da referida situação:

Clarissa: Eu escrevi aqui uma coisa que tu me falaste da outra vez e coloquei uma figura, para a gente conversar (apresento a imagem)

Pietro: -É um despertador. Mas, nada a ver com asas.

Clarissa: Mas, tu me disse, o “tempo voa”.

Pietro: Ah é.... (pensativo)

Clarissa: - Tu queres ler?

Pietro: - Pode ser tu mesmo.

(Leio em voz alta a transcrição de sua fala)

Pietro: -Ah é...é...é....a minha idade não voou **mesmo**... fica voando a idade, que fosse a minha idade... agora eu tenho vinte e dois, **porque o tempo não voa, mas passa rápido, a idade passa rápido**...a minha idade.. eu tenho vinte e dois, eu sei... mas despertador, desperta só hora...

Clarissa: -*Então, vamos deixar a figura de lado e falar só da tua idade. “Idade voa”, o que quis dizer?*

Pietro: - Idade voa é que passa a idade passando, antes eu tive quinze; quatorze eu conheci o Peter; dezesseis eu era novo; Não, eu conheci o Peter com dezesseis; dezessete anos já tinha passado faz anos, voa... dezessete anos só....; vinte anos eu tinha feito a idade...idade passando...com vinte e um anos, a mesma coisa...E agora, que eu tenho vinte e dois anos....e a idade passando...passa de idade.

Interessante é que, embora ele não tenha reconhecido a imagem referida como válida para explicar a expressão utilizada por ele mesmo, “o tempo voa”, deu uma explicação bem coerente sobre ela. O fato de ele não ter compreendido do modo como eu esperava que ele compreendesse, não reduz a sua possibilidade de registrar sua própria leitura.

Essa experiência retoma a importância do interlocutor estar aberto e atento às possibilidades oferecidas e construídas na interação, abordando o tema sobre o qual deseja conversar de outros modos e permitindo que o sujeito também se refaça e forneça pistas comunicativas sobre suas formas de compreensão e significação do mundo, que não serão necessariamente as mesmas daquele com quem participa na comunicação.

Pietro também possuía uma dificuldade na pronúncia de alguns fonemas, porém bem menos acentuada que a de Lucas, de modo que sua fala, desde o primeiro dia, para

mim, foi compreensível, com exceção dos momentos em que falava com tom de voz muito exaltado; eu não o compreendia na íntegra.

Utilizando a metáfora da orquestra acerca da comunicação, com Lucas precisei compor a “música” em partes e buscar, com ele, o aperfeiçoamento do tom de afinação gradativamente; com Pietro, a música se fez obra tocada desde a primeira entrevista, o que exigiu que eu o auxiliasse, em alguns momentos, a manter a mesma afinação, evitando os saltos bruscos para tons mais agudos ou graves (para outras temáticas), antes de tocadadas todas as notas do arranjo musical.

Com a terceira entrevistada, a jovem Sonia, a experiência exigiu ainda mais cautela e paciência de minha parte, pois ela, embora interessada em participar, mostrava-se arredia sempre nos momentos iniciais das entrevistas. Percebi que era constante a sua declaração inicial de que estava cansada e de que havia trabalhado muito. Os laços de confiança foram construídos gradativamente e expressaram-se visivelmente no tempo cronológico das entrevistas, que se ampliaram a cada encontro. No primeiro encontro, obtive apenas 30 minutos de sua atenção. Depois disso, as demais entrevistas giraram em torno de 50 minutos; foram cinco encontros (quatro deles específicos com entrevista).

Percebi, nas manifestações gestuais e na fala da jovem, uma preocupação em falar o que poderia ser adequado, uma consciência maior do preconceito ao qual está submetida pela condição da deficiência do que os outros jovens, o que, de certa forma, reflete-se no seu modo de falar e de agir, à medida que, seguidamente, estava se vigiando e regulando o que falava. Além disso, outro elemento que percebi, já no primeiro contato com Sonia, foram indícios de um comportamento bastante impaciente e inquieto. Estava sempre mexendo em algo quando falava, muitas vezes, quis ver o que eu carregava, o que tinha na minha bolsa, dispersando-se do foco. Esse seu modo de agir, ela justificou verbalmente em vários momentos, trazendo à tona a autoimagem que tem de si, construída pela voz dos professores e de sua mãe: *“Eles dizem que eu sou muito lerda”*. (Fala de Sonia)

Lidar com a imagem depreciativa que tem de si, incentivando-a positivamente a perceber suas qualidades e potencialidades foi o fator principal para que pudesse conquistar sua confiança e travar uma relação dialógica crescente com ela.

Foi a única entrevistada, que, já na primeira entrevista, declarou que havia coisas que ela iria falar, mas que eu não poderia narrar no trabalho. Procurei tranquilizá-la de que nada seria apresentado sem a sua permissão. Então, esses momentos se sucederam

várias vezes. Antes de uma fala que ela considerava inadequada para ser exposta, ela dizia: *“Isso você não pode falar.”* Geralmente, eram temáticas que envolviam a exposição de seus sentimentos.

Diferentemente dos demais entrevistados, ela também revelava maior consciência em relação ao meu trabalho como pesquisadora, preocupando-se com o que eu iria fazer com os dados coletados e como eles estavam sendo vistos pela comunidade acadêmica. Algumas vezes, no início da entrevista, ela me questionou: *“Teu professor ouviu o que eu falei? Ele gostou?”*

Uma pergunta que também veio à tona por parte de Sonia em uma das entrevistas, mostrando o quanto deixa se influenciar pelo preconceito e também o quanto se autoestigmatiza foi a sua preocupação com o que eu pensava sobre ela: *“O que você acha de mim?”*

Em uma das ocasiões, ela interrompeu o assunto do qual tratávamos com alguns questionamentos, que transcrevo abaixo e que revelam a sua construção de significados a partir de experiências anteriores.

Sonia: - Tu tá fazendo qual faculdade?

Clarissa: - UFRGS.

Sonia: -Mas qual tema?

Clarissa: -Eu fiz Pedagogia. Agora eu curso Mestrado.

Sonia: - Há! Então, tu vai ser psicóloga e tu tem que avaliar várias crianças...

Nesta passagem, Sonia expressa a sua compreensão de que nosso diálogo é uma forma de eu avaliá-la. Meu desafio foi o de auxiliá-la a compreender o nosso encontro como um espaço de aprendizagem em que o erro/acerto, o certo/errado não se constituem como os operadores principais.

Procurei respeitar todas as suas necessidades de pausas, dispensando a atenção às suas questões, entendendo que as suas perguntas como reflexões importantes para a pesquisa, e não como desvio de foco. Penso que esse olhar de respeito e de valoração a tudo que trazia foi essencial para conquistar sua vinculação à pesquisa.

Outro aspecto acerca da visão que tem de si mesma e que a jovem trouxe ao debate foi o da sua dificuldade para pronunciar alguns fonemas, algo, para mim, imperceptível, que não trouxe nenhuma incompreensão. Porém, foi lembrado por ela: *“Você notou o jeito errado que eu falo?”*

Para trabalhar a sua aceitação e confiança à proposta da pesquisa e, principalmente, a aceitação de si mesma, procurei oferecer alguns artefatos culturais

para que ela pudesse se expressar: em um dos encontros, levei um poema para ela, “Coisas,” de autoria de Maria Dinorah, como modo de iniciar o diálogo sobre coisas boas e ruins que fazem parte da vida. Optei, em uma das primeiras entrevistas, por lhe propiciar lápis de cor, giz de cera, carvão vegetal, a fim de que pudesse se expressar pelo desenho, pois ela havia revelado, em um encontro anterior, que desenhar era algo que gostava muito. Num terceiro encontro, percebendo que as temáticas convergiam para falar sobre suas percepções, sobre o como se sentia em relação às experiências que fazem parte de seu cotidiano, levei cartinhas/fichas com emoticons para que pudesse falar como se sentia em contextos diferenciados. Percebi que oferecer estratégias diferenciadas para operacionalizar o diálogo com a Sonia foi essencial para ter sua acolhida e motivação para participar das entrevistas; estas foram fluindo de modo mais tranquilo; ela já não demonstrava ansiedade em controlar o tempo transcorrido; ela até já perguntava: “*O que vamos fazer hoje?*”, associando a comunicação a outras formas de linguagens além da fala.

Winkin (1998, p. 32), ao se referir ao trabalho de Watzlawich e Weakland (1977, 1981) afirma que, no conjunto do sistema comportamental, “a fala é apenas um subsistema”. E nesse aspecto, a observação da complexidade do sistema contribuiu para que eu pudesse programar situações que viessem a operacionalizar e potencializar sua participação e envolvimento com a pesquisa, tornando o ato de comunicar-se algo engajado entre dois interlocutores, além de um momento de tensão e embate interno por parte de Sonia que, a meu ver, inicialmente se sentia como em um julgamento. As revelações cada vez mais íntimas, as reelaborações de determinados assuntos de modos diferentes a cada entrevista; a sua espontaneidade a cada narrativa dá conta de evidenciar o modo como “a orquestra comunicacional” foi se afinando e compondo um dueto harmônico entre mim, pesquisadora-entrevistadora, e a entrevistada.

Embora não tenha me aprofundado na questão de gênero, penso que esse tema também precisa ser problematizado. Com dois dos entrevistados, a minha comunicação foi com jovens do sexo masculino, enquanto que, com a terceira entrevistada, efetivou-se a relação entre duas pessoas do sexo feminino, de gerações distintas...

Na última entrevista, ela me perguntou: “*Você quer ser minha amiga?*” Percebi então, neste instante, que havíamos vencido vários entraves e que as formas de comunicação que construímos eram significativas para ambas as partes. Conforme Bartholo (2007, p. 27): “O fato é que somos afetados e afetamos o Outro na interação, e

isso só é possível quando nos tornamos significativos para o Outro, colocando-nos nesse processo de interlocução, de interação e de diálogo”.

A experiência comunicacional distinta, realizada com os três jovens, faz com que eleja a necessidade de permitir-me conhecer cada sujeito, como dimensão essencial para uma comunicação no modelo orquestral, e não telegráfico; este último, mantido a partir de lugares fixos e demarcados pelas figuras do transmissor e receptor. (WINKIN, 1998).

Conhecer implica encontrar formas para o encontro, resguardando o tempo da resposta. Significa entender que a forma opera o conteúdo, ou seja, dirige a construção de sentidos atribuídos pelos participantes da comunicação. Também auxilia a constituir o argumento acerca dos critérios de distinção a ser valorados ou legitimados na relação social. O historiador francês Chartier (1998) ao tratar da construção de sentidos a partir do texto, nos dá pistas para pensar a importância da forma para operacionalizar o encontro:

(...) a relação da leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do seu leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido. Existe aí uma trilogia absolutamente indissociável se nos interessamos pelo processo de produção do sentido. (CHARTIER, 1998, p. 152)

A forma é o tripé de sustentação da trilogia entre o sujeito que lê e o outro. Entender que quem lê também se faz texto para o outro é essencial para não cristalizar papéis sociais ou antecipar leituras preconceituosas.

Observar; planejar antes e depois de cada encontro; abrir-se para o inusitado e para o não esperado; permitir a alternância e fluidez de papéis; valorar o silêncio, respondendo na mesma sintonia, sem a ansiedade de preencher o aparente vácuo com a fala; aprender a distinguir o silêncio que é cansaço do silêncio que revela a falta de vontade de tratar sobre determinado assunto; agregar novas possibilidades de linguagens expressivas; apostar na capacidade de comunicação dos sujeitos foram alguns dos artifícios que me auxiliaram a construir as formas de comunicação com o outro. A concepção e as possibilidades de comunicação foram ampliadas a partir das interpretações permitidas pelas diferentes formas utilizadas.

Retomando a definição de Bartholo (2007) sobre o preconceito que abre este capítulo, permitir-se conhecer o outro e fornecer subsídios para que o outro seja partícipe da relação é um modo de se responsabilizar por ele e romper com as barreiras que reduzem a condição humana a um rótulo e a uma única possibilidade de ser. “Há

um leque muito amplo de possibilidades, e não é preciso fazer as coisas somente da mesma forma.” (BARTHOLO, 2007, p. 26). Traduzir essa premissa na relação de escuta da pessoa com deficiência, compreendendo a repercussão desta no processo escolar é fundamental para que a deficiência não se mantenha como a falta, ausência e redução das possibilidades de ser.

Encerro este capítulo com a relevância atribuída pelo entrevistado Lucas à comunicação. No jogo simbólico realizado, após sua manifestação de “curtir” e “não curtir” diversas temáticas e justificar os motivos de sua opção, pedi para que nomeasse aquelas coisas que, além de curtir, compartilha, ou seja, atribui mais valor. Surpreendi-me com suas considerações sobre o papel social da comunicação, como suporte capaz de vincular as pessoas. Com simplicidade, ele sintetiza, nas suas considerações, a concepção de comunicação, como experiência central da vida humana, em sintonia com os pressupostos teóricos que sustento nesta pesquisa. A seguir, apresento foto dos aspectos compartilhados por Lucas, entre eles, a palavra conversar. E sua justificativa para a escolha desse vocábulo:



Figura 4: Compartilhar

Lucas: - Eu gosto de bater papo um monte. A minha mãe e o meu pai também gostam. Eu sou que nem eles. Eu gosto de bater papo. (...) A pessoa que usa as mãos para se comunicar eu não sei... falar com o surdo mudo eu não sei...

Clarissa: - Tu teve colegas assim?

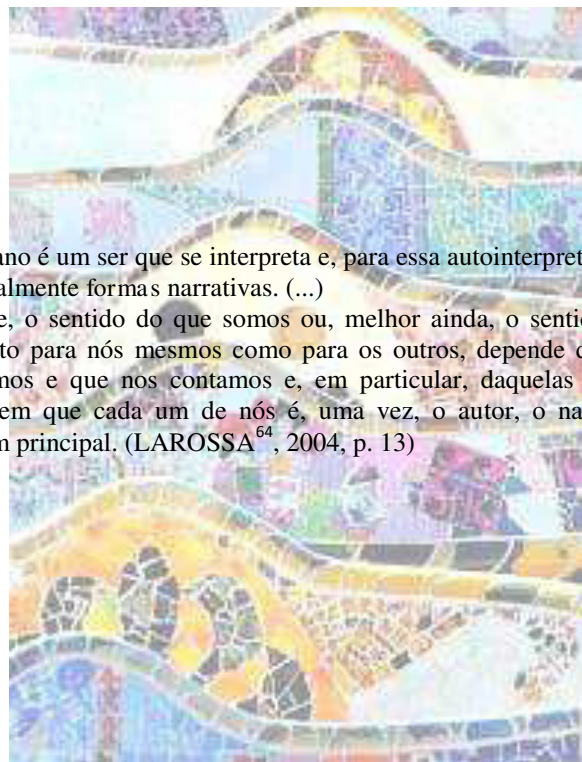
Lucas: - Não. Eu não sei se comunicar.

Eu tenho curiosidade de saber em Braille e os sinais para se comunicar. (...) Eu quero saber como se fala Oi com o surdo mudo.

Clarissa: - Então, para isso, existe os sinais que você falou... A língua de sinais.

Lucas: - Eu quero saber os sinais. (...) Tem aula pra saber só dos mudos. Só pra eles têm aula... Aonde eu fui, aonde eu ia pra informática tinha esse curso. Só pra eles. Não tinha para ensinar os outros... É importante!

8 NARRATIVA VII: TEMPO DE EXPERIÊNCIAS



O ser humano é um ser que se interpreta e, para essa autointerpretação, utiliza fundamentalmente formas narrativas. (...)

Na verdade, o sentido do que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, tanto para nós mesmos como para os outros, depende das histórias que contamos e que nos contamos e, em particular, daquelas construções narrativas em que cada um de nós é, uma vez, o autor, o narrador ou o personagem principal. (LAROSSA⁶⁴, 2004, p. 13)

⁶⁴ Texto original em espanhol. Tradução minha.

8.1 A HISTÓRIA DE LUCAS

Neste subcapítulo, ocupo-me de apresentar o jovem Lucas. Os dados de sua história de vida, referentes ao seu nascimento e aos primeiros anos de vida, foram relatados por sua mãe, que esteve presente em dois momentos das entrevistas.

Lucas é um jovem de 20 anos, com deficiência múltipla, ocasionada pela Síndrome de Noonan, cujos primeiros sintomas se manifestaram aos dois anos de idade. Além do diagnóstico de deficiência mental, tem deficiência física (seu braço e mão direitos são paralisados, sem movimentos; suas pernas desenvolveram-se encurvadas, dificultando a sua locomoção.), retardo no crescimento físico (sua estatura é baixa, aparentando ter bem menos idade) e limitações na fala.

Conforme relato de sua mãe, a gestação e o parto de Lucas transcorreram muito bem. Aos dois anos de idade, ele chorava sem parar e, apesar de levá-lo a vários médicos, não encontravam o motivo.

Mãe: - Ai com dois anos começou um choro impertinente. E choro, choro, choro, choro... Até no aniversário dele, ele tava com um choro que a gente via assim que não era mais um choro ... era um gemido. Mas ninguém sabia o que era.

Então, com dois anos, ele deu 'baixa' no hospital para realizar exames. Depois de quatro meses de internação, os exames acusaram que ele tinha hidrocefalia e um tumor no cérebro, precisando se submeter a uma cirurgia urgentemente.

Mãe: - Na mesma hora, eles disseram: - Não mãe. Tu não vai embora. Porque o guri vai fazer uma cirurgia no outro dia de manhã. Ai tomou conta o desespero, a gente pensou mil coisas por causa do tumor, né?... Ainda tinha aquela síndrome toda que foi descoberta, já tinha problema do coração, problema usando sonda e tudo. Já começou dando aquele nervoso na gente. Eu só passava o tempo chorando.

Depois de mais sete meses de internação, o garoto saiu do hospital com prognóstico de apenas mais três meses de vida. Felizmente a previsão médica não se confirmou, embora o menino tenha passado mais cinco anos utilizando sondas, alimentando-se apenas com líquidos e preso a uma cadeira de rodas, sem o movimento das pernas e com retardo da aquisição da fala. Além dos exercícios contínuos de fisioterapia e do acompanhamento de uma terapeuta ocupacional, de uma fonoaudióloga e de uma psicóloga, Lucas teve que se submeter a mais duas cirurgias para alongamento das pernas e para correção do joelho, a fim de auxiliá-lo a recuperar os movimentos dos membros inferiores.

Mãe: - Graças a Deus que com muita fisioterapia naquele braço e nas pernas ele começou a caminhar, mais ou menos com uns oito anos a dar os primeiros passinhos. A motoca também ajudou bastante né, porque ele fazia bastante força com as pernas. Ele não pedalava, ele fazia com as pernas, ele se arrastava por tudo...um barulhão, barulhão porque o Lucas passava correndo a milhão de tanto se puxar com as pernas. Risos...

Atualmente, a única medicação que ele utiliza é carbamazepina, devido às sequelas pós-operatórias dos focos de convulsão. A deficiência mental que resultou em seu retardo de aprendizagem é decorrente da síndrome identificada na mesma época do tumor do cérebro.

Lucas é filho único e reside com seus pais em um bairro na Zona Norte de Porto Alegre. Sua mãe não trabalha fora. Seu dia a dia se resume a acompanhar Lucas na escola diariamente e a levá-lo ao psicólogo a cada 15 dias. O pai é marceneiro e o único responsável pelo sustento financeiro da casa.

O jovem frequenta a Educação de Jovens e Adultos – EJA, em uma Escola da Rede Pública Estadual de Ensino do RS, no turno da tarde. Pela manhã, costuma ficar em casa, acessando as redes sociais no computador e escutando músicas “apaixonadas”, modo como ele se refere às músicas românticas. Para chegar até sua escola, precisa pegar dois ônibus, perfazendo em torno de 1 hora e 15 minutos, no trajeto de ida e igualmente no trajeto de volta, sendo acompanhado diariamente por sua mãe.

O jovem diz não se incomodar com o fato de depender da mãe para várias atividades, até mesmo para lavar a cabeça. Ao contrário, manifesta que se sente mais seguro com sua presença, pois tem medo de escadas e de outros obstáculos que possa encontrar no caminho para se locomover. Ao mesmo tempo, vive conflitos emocionais próprios de sua idade, como o desejo de namorar, narrando em todos os nossos encontros, seu interesse por uma jovem da Escola.

Aparenta ser um jovem tranquilo e, em alguns momentos, até brincalhão. Na primeira vez que estive em sua casa, apresentou-me seus dois cachorros, como seus irmãos. Mostrou-me fotografias, nomeando todas as pessoas e todos os lugares, com muito entusiasmo. A partir das fotografias, pude perceber que todas as pessoas que nomeia como “amigos” são adultos, amigos dos pais, familiares ou crianças, filhos dos amigos dos pais; ele convive com pessoas de sua idade apenas nas redes virtuais sociais e na Escola.

Mostrou-me seu quarto e o computador, onde passa a maior parte das horas do dia:

Clarissa: -Tá...então vamos voltar para o começo... Todo dia, tu te acordas de manhã, faz o tema e depois vai para o computador...

Lucas: - Sim, sim... daí depois eu tomo banho, almoço e vou pra aula.

Clarissa: -Aham... E o que tu faz quando volta da Escola?

Lucas: - Computador! Riso.

Lucas: - Eu espero o pai [...]

Mãe: - Aí o pai vai dormir tipo dez horas e ele fica bravo que tem que desligar o computador.

Seu projeto de vida é morar em Torres, lugar onde moram muitos de seus parentes, e ter uma namorada.

O tempo futuro é uma temporalidade pouco demarcada em suas falas e percepções. Mesmo quando evocado por mim, afirma não pensar muito nisso. Constrói sua história de vida, marcando como temporalidade as vivências emergentes e a retomada do passado a partir do tempo presente.

É possível perceber igualmente, que suas memórias, principalmente do tempo da infância, constituem-se a partir da experiência e do significado dado por sua mãe, pessoa com quem mais convive. Nesse aspecto, retomo as colocações de Delgado (2010), de que as pessoas carregam consigo experiências de suas vivências e também lembranças a elas repassadas, as quais são filtradas e passam a compor a sua própria experiência.

8.1.1 Processos de estigmatização do EU

Na história de vida de Lucas, os processos de estigmatização pela sua condição de pessoa com deficiência são evidentes nos espaços em que circula.

O preconceito está presente na narrativa das barreiras que enfrentou na Escola Especial em que estudou. Segundo seu relato, a diretora da referida escola considerava que ele não teria condições de aprender mais, logo, não teria mais por que ir à escola, e encaminhou-o para um trabalho protegido⁶⁵, em uma Cooperativa, aos dezoito anos. O

⁶⁵ Por trabalho protegido, compreendem-se as experiências de profissionalização voltadas exclusivamente às pessoas com deficiência, com o intuito de “prepará-los” para a inserção no mercado de trabalho.

preconceito também está presente no comportamento de seus familiares. Embora não se sinta à vontade para dar muitos detalhes, fala de seus primos que teriam sido preconceituosos com ele. Além disso, considerando o modo como a mãe agia e falava por Lucas, mesmo que com a consentimento dele, pude perceber indícios de uma visão preconceituosa e reducionista das possibilidades do jovem.

No modo como o próprio Lucas se percebe, também parece estar presente o estigma e a imagem depreciativa de si mesmo:

Clarissa: - Alguém já foi preconceituoso contigo?

Lucas: - Eu também sou... comigo...

Clarissa: Me explica melhor...

Lucas: - Comigo e com as pessoas... Quando eu erro... eu bato na cabeça e me chamo de doente... E com as pessoas... Tem uma menina no colégio, eu não sei se tu reparou.. eu não sei se tu conhece...tu conhece a Talia⁶⁶? Eu tenho preconceito dela... Antes... antes [...] Antes ela ia assim, fedida... Eu tenho preconceito dela...

Clarissa: -E contigo, alguém foi preconceituoso?

Lucas: - Só os meus primos...

Clarissa: - Então me conta!

Lucas: - Preconceito!

Clarissa: - Mas como eles foram preconceituosos? Porque dá para ser de várias formas...

Lucas: - Preconceito!

(Demonstrando que não quer falar deste assunto...)

A fala seguinte do Lucas, pronunciada na última entrevista, ainda é mais ilustrativa da imagem depreciativa que tem de si mesmo. A declaração foi dada de modo muito espontâneo, no momento em que eu tirava fotografias da organização das cartas de um baralho feitas por ele.

Clarissa: - Eu vou tirar uma foto de como você organizou as cartinhas. Mas não se preocupe, eu não vou tirar de você.

Lucas: - Se tirasse de mim, ia estragar.

Historicamente, essas experiências têm sido voltadas às tarefas manuais, prevalecendo uma visão reducionista das possibilidades desses sujeitos.

⁶⁶ Nome fictício, para manter o sigilo da identidade do entrevistado.

Clarissa: Não, iria ficar bonita. Só que eu fiz um acordo contigo que eu não vou revelar quem você é no meu trabalho, lembra?

Lucas: - Eu não gosto das minhas fotos... Eu não gosto das minhas fotos. No facebook, eu não boto as minhas fotos. Tu entrou no facebook esta semana?

Clarissa: - Entrei, rapidinho.

Lucas: - Eu não boto eu. Eu não gosto da minha aparência em rede social. Nem no orkut, nem no msn, nem no facebook. Eu boto só de amor.

Clarissa: - Mas, por quê? Tu acha que a aparência importa para você ter amigos?

Lucas: -Não... Eu não gosto....

No mesmo dia, nos momentos finais da entrevista, ele retoma o assunto mais uma vez:

Lucas: - Eu não gosto de botar as minhas fotos no facebook. Eu boto pensamentos. Eu só boto pros amigos no álbum... No perfil eu boto coisas de amor. Hoje eu botei dois meninos... um rapaz e uma menina no sol de mãos dadas. No pôr do sol...

Clarissa: - Então eu posso guardar as cartas? Você quer falar mais alguma coisa delas?

Lucas: - Não... (Longo silêncio) Eu boto mais fotos românticas no perfil. Eu não gosto de aparecer a cara. Eu boto pros amigos me adicionar pra me conhecer só no álbum... Ou eu boto a minha cachorrinha no perfil... Menos eu.

Esse desabafo do jovem foi um dos momentos mais emocionantes e também tensos de nossos encontros. Senti que ele esperava alguma resposta, que eu só conseguia expressar com o olhar e escuta atenta. Não encontrei palavras para suavizar o peso de suas palavras. Embora o momento tenha sido tenso e revelador do sofrimento do jovem, foi interessante poder propiciar a ele esse momento de escuta, pois, ao olhar para as pessoas de seu entorno, compreendi que ele não teria com quem, além da mãe e do psicólogo, dividir essas impressões e angústias.

Fica evidente como o estigma que propõe um padrão ideal limita as experiências do sujeito. Nem mesmo nas redes sociais virtuais, Lucas admite veicular sua imagem no perfil. De certa forma, o sujeito reconhece que suas possibilidades de vivência e pertencimento estão demarcadas pelos padrões de normalidade considerados viáveis pela cultura e auxilia a manter essa cadeia de inferioridade ao considerar sua imagem imprópria.

As experiências de vida de Lucas, protagonizadas boa parte delas no espaço da Escola Especial, colaboraram para que construísse esse olhar depreciativo de si. Maraschin (2004), a partir do trabalho de Maturana, salienta que o processo de constituição de distinções e explicações só é possível a partir de outros “experienciares” ou de experiências anteriores:

A explicação se produz em um segundo tempo, pelas coerências operacionais constituídas pelo viver compartilhado em determinado domínio explicativo. As explicações são, portanto, estruturalmente determinadas pelos nossos modos de viver. (MARASCHIN, 2004, p. 103)

Nas experiências de vida do jovem Lucas, principalmente no que concerne às sucessivas experiências de fracasso escolar, percebo o quanto seus modos de viver foram restritivos quanto às possibilidades de reinvenção e de reelaboração de si, a partir de experiências diferenciadas, em contextos e grupos heterogêneos.

Até os dezoito anos, conviveu predominantemente em uma instituição escolar especializada, com crianças e jovens com deficiência, considerados casos “severos”. A seguir, esteve em uma Cooperativa de trabalho protegido, exclusivamente com jovens com deficiência, atividade que realizou durante um ano e, conforme seu relato, o único ganho que teve foi o de conviver com outros amigos, já que o trabalho era muito cansativo e mal remunerado. Ele separava parafusos, brocas e outras miudezas em saquinhos.

Conforme Farina (2012), a cultura ocidental institui como padrão ideal o homem capaz de consumir, de produzir e de controlar o dinheiro. Nesse caso, Lucas e tantos outros jovens como ele, na pirâmide social, compõem os indivíduos desviantes da norma; portanto, com as possibilidades a priori reduzidas em relação aos demais sujeitos, devido aos processos de estigmatização nos quais estão inseridos.

8.1.2 Percurso escolar: da Escola Especial à EJA

O percurso escolar de Lucas é bastante similar ao da maioria dos jovens com deficiência que atualmente têm sua idade. Em seu histórico escolar, consta a proveniência da Escola Especial, em conformidade com o paradigma histórico da segregação desses sujeitos em espaços especializados, expressando o quanto ainda é recente a trajetória do paradigma da inclusão escolar.

Desde os seus três anos de idade, Lucas começou a frequentar uma Instituição Escolar Especializada Conveniada com as redes públicas de ensino do estado do RS. A trajetória dessa instituição é marcada pelo encaminhamento de crianças e jovens com deficiência múltipla e de casos considerados de extrema “gravidade”.

A frequência à instituição lhe garantiu o acompanhamento de uma equipe multiprofissional na área da saúde, o que foi extremamente importante até os seus oito anos, em função das diversas limitações às quais estava submetido por sua debilidade física.

As lembranças do jovem Lucas não dão conta de demarcar a temporalidade cronológica em que frequentou a Escola Especial. Ele começa sua narrativa a partir da experiência do primeiro ano, alegando que até os 16 anos frequentou o primeiro ano, não tendo obtido a aprovação. Aos 16 anos, foi encaminhado para as oficinas pedagógicas, onde ele participava das aulas de culinária, assistia a filmes, cantava, acompanhado de um professor de música etc. No ano seguinte, voltou para o primeiro ano, permanecendo mais um ano sem atingir a aprovação e sendo novamente encaminhado para as oficinas. Ao completar 18 anos, a diretora chamou sua mãe e disse que ele não tinha mais condições de aprender, que o melhor seria encaminhá-lo para um trabalho.

Ele justifica essa transitoriedade entre os espaços da escolarização (1º ano) e as oficinas, com a fala da diretora, que disse para sua mãe que ele não estava “pronto” para aprender e que seria melhor realizar outras atividades.

Clarissa: - E aí, depois de muito tempo, você saiu de lá... Por que tu trocou de escola?

Lucas olha para a mãe: - Fala, mãe!

Clarissa: - Não... eu prefiro saber o que tu acha...

Lucas: - A diretora disse para minha mãe que eu não tinha condição.

Clarissa: - Por quê?

Lucas: - A diretora disse que eu não tinha mais condição de aprender!

Clarissa: - Por que ela disse isso?

Lucas: - Não sei! Ela chamou a minha mãe!

Essa experiência vivida por Lucas simbolizava a dupla exclusão: a primeira, por não poder frequentar o ensino comum, e a segunda, por não ter sido considerado apto à aprendizagem, nem mesmo no ensino especializado. Evidencia uma situação histórica: as escolas especiais não têm cumprido com o propósito de se constituírem como um

período transitório na vida dos sujeitos e de reintegrá-los no ensino comum. Nesse caso, não só significou, segundo seus relatos, mais de quinze anos na vida de Lucas na mesma série, como também o rotulou como incapaz para novos aprendizados.

Quando o questiono sobre o que aprendeu na Escola Especial, ele diz que, nesse tempo, aprendeu a ler e que as aulas eram muito “paradas”; fez uma análise bastante crítica da experiência anterior. É provável que a experiência atual, que vive na Educação de Jovens e Adultos, tenha lhe fornecido subsídios para comparações e para a construção de significados sobre o vivido. Na sua narrativa, que transcrevo a seguir, também chama atenção a apropriação da palavra “tipo” associada à matemática, fazendo alusão a uma propaganda comercial que estava sendo transmitida na mídia no tempo da entrevista, em que a expressão “tipo” era associada à imagem de um produto, para qualificá-lo como parecido, mas inferior ao que estava sendo divulgado. Lucas demonstra ter compreendido o significado da metáfora e apropriou-se dela em seu vocabulário, transferindo-a para suas experiências pessoais.

Lucas: - *Lá era “tipo” matemática.*

Clarissa: - *Como assim “tipo” matemática?*

Lucas: - Lá ela não dava matemática. A aula era muito parada!

(...) A professora... Ela não dava matemática...

Clarissa: - Então ela só te ensinou a ler?

Lucas: - Nem isso...

Clarissa: - Não entendi. Tu me disse há pouco que tinha aprendido a ler...

Lucas: - A outra... a outra me ensinou a ler...

Clarissa: - Entendi. Isto foi quando voltou para o primeiro ano, depois da oficina...

Lucas: - Sim...e era sempre recreio! (...) A professora parece que não sabe dá aula!

Depois da experiência na oficina de trabalho protegido, já com 19 anos, ele conta que sua mãe insistiu para que ele voltasse a estudar. Ela foi falar com algumas pessoas na Secretaria de Educação do Estado e arranhou-lhe uma nova escola. Lucas conta que, no início, relutou; ele não queria voltar a estudar, pois lembrava que a diretora tinha dito que não adiantava mais ele tentar. Até o momento da última entrevista, fazia um ano que o jovem frequentava a EJA, na escola indicada pela SEDUC-RS, e, segundo ele, sente mais satisfeito, principalmente porque está interessado em namorar uma colega sua.

Da Escola Especial, sente falta apenas dos colegas, porque lá tinha bem mais amigos do que na escola atual, mas conta que não quer mais ir lá ver seus amigos, porque não gosta mais da diretora, pelas coisas que ela falou a seu respeito.

Ao falar das aprendizagens, relata que, na EJA, ele tem bem mais aula do que na antiga escola; diz que frequenta a Totalidade 1, mas que ele é um dos poucos colegas da turma que sabe ler e que a professora disse que ele está indo muito bem. Sua dificuldade é com a Matemática. Não consegue compreender os conjuntos. No mesmo turno da aula, frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais para ter aula de matemática. Algumas vezes, também no horário em que vai para a Sala de Recursos Multifuncionais, ele termina as tarefas atrasadas da aula, de modo que seus relatos sobre a oferta desse atendimento giram em torno da extensão das mesmas atividades e objetivos do espaço da sala de aula.

Ele também narra que, geralmente, depois do recreio, eles não têm aula, e sim atividades variadas, como assistir a filmes, recreação livre no pátio etc. Nesse horário é que frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais, uma vez por semana ou em espaços de tempo mais longos⁶⁷. Como já narrei em capítulo anterior, vivenciei vários momentos de atividades nesta escola, envolvendo os alunos da EJA, que aparentemente são realizadas sem vinculação a um planejamento pedagógico e de modo aleatório, isto é, sem uma intenção pedagógica clara, caracterizando a ausência de um ambiente escolar desafiador. Contudo, para Lucas, comparando essa experiência escolar com a anterior, a vivência na EJA tem lhe proporcionado momentos de aprendizagem mais atrativos.

8.1.3 Relações interpessoais: o Eu e o Outro

Ao longo da narrativa da história de Lucas, a voz da mãe aparece em vários momentos, visto que esta parece ser a personagem principal com qual o jovem se relaciona com mais frequência. Com relação à retomada dos estudos, a mãe, a partir do seu modo simples de ver o mundo, demonstrou sabedoria ao continuar acreditando na capacidade de aprendizagem do filho e ao insistir para que ele retomasse os estudos.

⁶⁷ A partir do relato de Lucas e de minhas observações na escola, compreendi que a oferta do AEE está condicionada à disponibilidade da professora naquela semana, não sendo mantida uma regularidade nos encontros semanais.

Sobre o seu relacionamento com o pai, o jovem destaca que, muitas vezes, perde a paciência com seu pai, pois este tem dificuldade de compreender o que o jovem fala. Lucas diz: – Eu repito duas vezes...

Além do relacionamento com os pais, as pessoas com quem mais tem contato são seus colegas da EJA. Em sua fala, ele distingue colegas de amigos, dizendo que não tem muitos amigos, mas que tem muitos colegas.

Percebo que a lógica social de inferioridade que caracteriza seu modo de se narrar encontra conexões na forma como ele se compara com seus colegas, distinguindo-se deles, a partir de características em que julga ser melhor. Em várias situações, ele se referiu à incapacidade de seus colegas, com colocações do tipo: “A fulana chora por tudo”; “O fulano nem sabe ler ainda.”

Todavia, no que se refere à relação com o outro, o aspecto mais ressaltado é o da necessidade que expressa de ter um relacionamento afetivo. Narra-se como apaixonado por uma moça da turma, mas diz que ela não corresponde.

Essa temática esteve presente em todos os nossos encontros, desde o dia em que o conheci no pátio da escola, na hora do recreio. Inclusive, ao analisar sua trajetória na Escola Especial em comparação com a EJA, percebo que o elemento de motivação apresentado pelo jovem com relação à frequência em ambos os espaços continua sendo o mesmo: a vontade de ter um relacionamento amoroso com uma jovem.

Foi na Escola Especial, segundo relata, que deu seu primeiro beijo. “Façanha” que conta com muito entusiasmo, arrancando gargalhadas de sua mãe. Teria sido em um dia de excursão para o cinema e, como ele e uma menina que utilizavam cadeiras de rodas tiveram que descer por último do ônibus, no tempo em que ficaram sozinhos trocaram um beijo. Ao falar de lembranças da Escola Especial, esta, em especial, é narrada com detalhes, enquanto que das situações escolares tem muito pouco para contar, constituindo um marco temporal subjetivo importante à narrativa de si mesmo.

No tempo em que convivi com o Lucas, acompanhei seu interesse por duas jovens diferentes da turma. A primeira é uma moça a qual ele pediu em namoro, no dia em que o conheci, mas ela não lhe deu atenção. A segunda, uma jovem que, de acordo com ele, está apaixonada por outro colega e que também não reage ao seu interesse. Apesar disso, ele continua perseverante, narrando inclusive que os dias em que esta última jovem falta as aulas são dias tristes. Transcrevo sua fala sobre a colega e suas percepções sobre o outro rapaz de quem a jovem gosta.

Lucas: - Eu to de olho numa menina que gosta de um guri e o guri não gosta dela...

Clarissa: -Hum... ela é da tua escola atual?

Lucas: - É.

(...)

-O Antônio.⁶⁸, tu conhece o Antônio?

Clarissa: - Não lembro dele.

Lucas: - O guri não gosta dela... O Antônio não gosta dela... O Antônio não sabe ler.

Em um encontro seguinte, ele retoma o tema:

- Lucas: - Por enquanto eu não namoro com ninguém. A gurria que eu quero não me quer. Ela gosto de outro que não gosta dela. Infelizmente, eu gosto! Infelizmente eu gosto... O guri até chama ela de ratinha... ela não percebe...

Lucas também mostra essas expectativas nas redes sociais, postando sucessivamente textos e mensagens que falam de sentimentos. Do Mural de seu facebook, datado de dezembro de 2012, a seguinte postagem: “2013 quero uma namorada”.

O interesse por ter uma namorada, além de preencher uma necessidade de companhia e de experienciar novos modos de se relacionar emocionalmente com o outro, é uma forma de se autoafirmar como adulto, buscando vivências que o desloquem do tempo da infância. Seguidamente, em sua fala, ele diz que não é mais criança, que já é grande e que os jovens namoram.

Lucas nos desafia a refletir sobre as exigências sociais contemporâneas que são atribuídas como próprias da vida adulta em que o “adulterecer” é tratado a partir de um tempo cronológico físico e propõe desafios semelhantes às diferentes pessoas, resumidos por Freud como “amar e trabalhar”. Penso que Lucas não está à margem dessa necessidade, embora, no momento atual, determinado por sua estrutura e pelas trocas sociais que fazem parte de seu entorno, suas aspirações se concentram prioritariamente na primeira formulação freudiana “amar”, ao passo que “trabalhar”, para adquirir uma independência financeira, não aparece como projeto de vida. Para Santos (2008), o conceito de maturidade ou de entrada na vida adulta é problemático e não pode ser generalizado, pois se deve considerar o contexto ou o entorno do sujeito. A

⁶⁸ Nome fictício para resguardar sigilo do entrevistado.

autora destaca que a idade adulta é marcada pela diferenciação do eu, pela sobreposição de dimensões que ela chama de “eu individual e eu coletivo”, construído na família. “O conceito de diferenciação de si mesmo se relaciona com o grau em que uma pessoa vai se diferenciando dos seus pais.” (SANTOS, 2008, p. 19) Não depende de distanciamento físico, do local onde mora, e sim da capacidade interna do jovem de “estar só, mesmo que na presença do outro”. (SANTOS, 2008, p. 19)

Ao propormos a autonomia humana como um processo utópico, como caminho ou direção, e não como ponto de chegada ideal, é possível perceber as formas de autonomia e dependência existentes na vida do sujeito como complementares, e não mais como antagônicas, como uma construção social dependente de suas experiências e de sua estrutura ontogênica em permanente processo de mudança a partir das dimensões de ação e de constituição do ser social pela linguagem. (MATURANA, 2002).

Desse modo, a suposta generalização de que Lucas seria um “adulto infantilizado” – frequente no caso das pessoas com deficiência – não se mantém, pois ele expressa, em sua trajetória de vida, que essa construção não é linear, e sim recursiva e justaposta, dependente das diferentes situações que vive. Assim, em alguns aspectos, ele demonstra ser o “adulto que foi esquecido na infância”. Em outros, que precisou “adulterecer” precocemente; como exemplo, cito a sua resiliência mediante a sua impossibilidade física de se relacionar com outras crianças em situações lúdicas, visto que esteve envolvido a maior parte de sua fase infantil em tratamentos médicos exaustivos.

A seguir, transcrevo uma passagem bastante elucidativa em que Lucas se identifica como adulto, caracterizando a importância que tem, para ele, a aceitação social como tal. Ele questiona por que eu havia escrito, em um dos cartões apresentados a ele, “Lucas criança”. Ao perceber o cartão, ele interrompe o que estava falando e com expressão de negação me questiona: “Por que Lucas *criança*?” Explico que associei as duas palavras para me referir ao tempo em que ele era pequeno. Então ele faz menção de compreender e aprovar: “*Há, bom!*” E volta a sua atenção novamente ao cartão que tinha nas mãos.

8.1.4 Em busca de possibilidades de SER

A história de vida de Lucas me permite compreender as afirmações de Bateson e Maturana a respeito do sistema vivo caracterizado por sujeitos cujos modos principais de organização são a aprendizagem e a mudança. Para Maturana (2002), os seres humanos são sistemas vivos determinados em sua estrutura, isto é, as mudanças que incidem em cada sujeito dependem de sua estrutura em um tempo e espaço circunscrito. Bateson (1986) já propunha essa discussão, afirmando que o contexto afeta, mas não determina o sujeito. Bateson (1986) propõe os seguintes questionamentos:

É absurdo perguntar: a característica dada daquele organismo é determinada⁶⁹ por seus genes ou pela alteração somática ou aprendizado? Não existe característica fenotípica que não seja afetada⁷⁰ pelos genes.
A pergunta mais apropriada seria: em que nível de representação lógica o comando genético atua na determinação dessa característica? A resposta a essa pergunta sempre terá a seguinte forma: num nível lógico mais elevado do que a habilidade observado do organismo em atingir o aprendizado ou a mudança do corpo pelo processo somático. (BATESON, 1986, p. 169)

Portanto, para compreendermos as mudanças que ocorrem com um sujeito, não devemos supor que estas se centram no corpo e nem mesmo fora dele. Trata-se de um processo de microajustes recíprocos e contínuos, que nos caracteriza como sujeitos culturais e de linguagem. Maturana (2002, p. 27) define linguagem como um “domínio de coordenações consensuais de conduta de coordenações consensuais de condutas.” Logo, bem mais que um instrumento de manipulação de um código humano, como um fenômeno que opera no espaço de um domínio de ação, ou seja, na relação. Assim, se a estrutura do sujeito se modifica, muda também o seu “modo de linguajar e o seu espaço de linguajeio”, expressões utilizadas pelo próprio autor.

Essa concepção de linguagem se aproxima da comunicação orquestral proposta por Bateson, entre outros pesquisadores, e nos auxilia a compreender que as possibilidades de ser são reelaboradas constantemente, a partir da constatação de que viver implica estar junto, em um espaço que se torna coletivo, pela linguagem construída na relação com o outro.

Nas experiências pessoais de Lucas, observo o viver e o aprender como indissociáveis, à medida que, mesmo com o contexto adverso e limitador de suas

⁶⁹ Grifo meu.

⁷⁰ Grifo meu.

possibilidades, o jovem encontra deslizamentos, a partir de vivências em que a aprendizagem é o motor do processo.

Percebo a busca das possibilidades de Ser em Lucas, especificamente em duas situações vivenciadas por ele: a da conquista do aprendizado da alfabetização e, conseqüentemente, a valorização dada pelo sujeito à leitura, como canal de acesso a outros conhecimentos, inclusive ao computador; e a das possibilidades que encontra para expressar o que pensa, o que sente, como suas expectativas em relação ao mundo, nas redes virtuais sociais.

Sobre a lembrança da alfabetização, ele conta que essa foi uma das coisas boas que aprendeu na Escola Especial, citando inclusive o nome de sua professora na época, aliás, a única professora a quem faz referência de destaque em sua fala. Também narra seu próprio esforço, contando que, em casa, copiava toda a lição da escola para o editor de texto do word e que também gostava de digitar receitas para sua mãe, por incentivo dela:

Lucas: - Quando não tinha internet, eu passava todo o tema da antiga escola para o computador.

Fica evidente, em função das manifestações de Lucas em vários momentos, a importância da leitura em sua afirmação como sujeito individual e social. A partir da leitura, ele explica que pode começar a acessar as redes sociais virtuais e a se comunicar com outras pessoas, mostrando que compreende a função social da leitura, como instrumento de comunicação e compartilhamento, por meio de um código específico. Em um dos encontros, em que ele fala da moça de quem gostava da Escola Especial, ele diz que perdeu o contato com ela, pois ela não pode acessar o facebook, já que não sabe ainda ler.

Ao narrar seu interesse pelo computador, ele conta que o primeiro contato que teve com a máquina foi na oficina pedagógica na Escola Especial. Depois disso, interessou-se muito e seus pais acabaram comprando um computador usado para ele, a partir de um anúncio no jornal. Explica que, primeiramente, ele não tinha internet em casa; agora ele tem e passa a maior parte de seu tempo acessando as redes virtuais, pesquisando músicas, notícias em sites variados, jogando jogos online. Lucas também frisa que é por intermédio do computador que ele tem acesso à leitura:

Lucas: “Eu não gosto de ler em livros; eu só leio no computador.”

Complementa narrando que a maior parte daquilo que sabe aprendeu sozinho, mas que gostaria de fazer um curso de informática.

A aquisição da leitura e a familiarização com o uso do computador e das redes sociais virtuais proporcionou ao sujeito a vivência de experiências individuais e sociais, além do entorno em que vive. As limitações pelas barreiras físicas e atitudinais são vencidas no contato com a rede virtual, cuja arquitetura coloca todos os sujeitos em patamar de suposta igualdade e possibilita a circulação da informação de modo mais democrático, e a produção de conhecimento, de modo colaborativo. Apesar disso, como já narrado, as suas vivências no espaço “real” afetam o que vive no “virtual”, mediante as restrições que se impõem acerca de sua imagem. Do mesmo modo, o que vive no virtual influencia na reelaboração das suas possibilidades, mediante os desafios que se propõem no espaço “real”.

A amplitude acerca da percepção do mundo que a leitura, o acesso ao computador e a internet possibilitaram ao Lucas fazem com que eu reflita sobre o espaço que a Escola dá aos interesses do sujeito. Em nenhum momento, ao tratar sobre sua vivência escolar na EJA, ele fala dessa apropriação pela Escola, que, inclusive, continua bastante fechada às tecnologias de informação e comunicação como estratégias de produção de conhecimento. Chama a atenção de que nem mesmo no espaço do AEE o sujeito tenha acesso, uma vez que faz parte das atribuições do serviço utilizar a tecnologia a serviço da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Associo a fala de Lucas, de que matemática é muito complicada e de que não aprende os conjuntos, ao que ele narra fazer nas redes; ele conta que classifica as pessoas que podem ter acesso ao seu álbum, ou seja, estabelece conjuntos. Então questiono: – Será que Lucas realmente não sabe o que são conjuntos, ou será que não sabe do modo como a Escola quer que ele aprenda conjuntos?

Penso que a premissa do pensamento de Maturana sobre os sistemas vivos, de que “o futuro do organismo nunca está determinado em sua origem” (MATURANA, 2002, p. 29), deveria ser fundamento propulsor dos processos de escolarização, pois à medida que se reconhece a estrutura do organismo ou do sistema vivo como um processo de devir, de mudanças desencadeadas desde seu nascimento até a sua morte, em contingência com as suas interações sociais, as possibilidades de aprender de jovens como Lucas são ampliadas significativamente.

8.2 A HISTÓRIA DE PIETRO

Pietro é um jovem de vinte e dois anos, com diagnóstico de síndrome de Down. Ele estuda na totalidade 2 da EJA, Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual de Porto Alegre, localizada em um bairro próximo ao centro de Porto Alegre, no turno vespertino, das 18h às 21h.

As suas experiências instigam a pensar que, aliado ao diagnóstico de síndrome de Down, a sua deficiência mental é produzida, em muitos aspectos, pelo contexto social, principalmente pelo espaço escolar. Conforme Carneiro (2007), ainda prevalece na literatura médica e na Educação Especial, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência das pessoas com síndrome de Down (anomalia genética caracterizada pela alteração no par de cromossomos 21), o prognóstico e o diagnóstico de que um inevitável atraso em todas as áreas de desenvolvimento conduz a um permanente estado de deficiência mental.

“Não se trata de negar os comprometimentos orgânicos, mas sim de compreender como eles se constituem e se expressam, considerando sempre o sujeito de modo integral tanto do ponto de vista biológico como cultural.”
(CARNEIRO, 2007, p. 65)

Pietro tem certa limitação na pronúncia de alguns fonemas; contudo, essa limitação não impede que possa ser entendido. Fisicamente, possui alguns traços comuns às pessoas com síndrome de Down, como a fisionomia do rosto, ainda que não se enquadre em algumas características do biótipo clássico, pois é um jovem alto. Tem necessidade de utilizar correção visual óptica (óculos) para a realização de todas as atividades do seu dia a dia, como para garantir o seu deslocamento.

Orgulha-se por ser de descendência italiana; narra, em muitos momentos, sua origem étnica e fatos envolvendo os seus antepassados.

Seus pais são separados. Ele mora com a mãe, um irmão e uma irmã, e é o mais jovem dos três. Seu pai trabalha no comércio, e a mãe é professora. Os irmãos também trabalham.

Ambos os pais são bastante presentes em sua vida, de modo que, em sua fala, sua família e os cuidados que dispensam a ele se sobressaem.

Suas narrativas são permeadas por experiências construídas a partir do filtro da lembrança de seus familiares, e pela forma como ele as descreve, posso inferir que eles

valorizam o momento do diálogo, potencializando a interação como instrumento de aprendizado e centro das vivências do jovem.

Percebo que as experiências construídas por Pietro, agregando à sua narrativa de vida o que chegou a seus ouvidos por narrativas de pessoas próximas, têm uma importância muito grande para ele, pelo modo emocionado como narra alguns fatos, pela ênfase dada a essas memórias e pelo detalhamento com que as conta. Costuma lembrar os mínimos detalhes do que lhe foi narrado, como na passagem a seguir, em que ele narra o seu nascimento, fazendo menção ao frio que fazia naquele dia:

Pietro: - Quando a minha mãe tava grávida eu senti frio...

Clarissa: - Como assim?

Pietro: - Não... na idade de vinte e dois de maio, a minha mãe tava grávida e eu senti frio... e aí, ela botou cobertor para esquentar a barriga. Tava frio danado a temperatura, eu nasci de madrugada, ela me contou. E o Leo⁷¹ e a Paola⁷² também... Porque eu tava doente... Com meus irmãos o Leo e a Paola...era de madrugada.

(...)

Pietro: - Eu tava no hospital e o doutor Freitas⁷³, ele foi nosso médico e tiraram...tiraram... saiu fora da barriga mãe. E aí tinha nascido primeiro, segundo, terceiro....A mãe queria ser três.

Os esquemas de comportamento assimilados e utilizados, na ação sobre as coisas, geralmente são mencionados por Pietro em suas narrativas, construindo falas muito longas e repetitivas. A esses esquemas automatizados, na maioria das vezes, Bergson apud Bosi (2010) trata como memória-hábito, distinguindo-a da imagem-lembrança. Esta última se refere a situações individualizadas, ao passo que a memória-hábito diz respeito a todos aqueles gestos e comportamentos que, repetidos até a fixação, são incorporados ao dia a dia. Assim, em suas narrativas, Pietro mescla à imagem-lembrança descrições detalhadas da ordem da memória-hábito, narrando ações que poderiam ser dispensadas para compreender o seu contexto, exigindo paciência e escuta de seu interlocutor, como também a retomada, instigando-o sintetizar o que foi narrado.

⁷¹ Nome fictício.

⁷² Nome fictício.

⁷³ Nome fictício.

O momento em que acorda e prepara seu café, por exemplo, foi narrado inúmeras vezes por ele da mesma forma. Além dessa sua característica de sobrepor, no seu modo de narrar, aquilo que é da ordem da memória-hábito, especialmente nessa passagem, percebo que a independência que ele adquiriu no preparo de seu café – um dos únicos instantes de seu dia em que realiza algo totalmente sozinho – dá essa dimensão de importância e valorização à narrativa. Reproduzo algumas dessas situações, a seguir:

Pietro: -Eu de dia, eu de dia, eu levantei... já levantei, eu levantei, eu tava de pijama e ai eu troquei de roupa né ... minha mãe tava deitada eu acho e ai eu tava tomando nescafezinho, botei, mexi, botei açúcar e ai depois eu tomei...

(...)

(Retoma o mesmo assunto)

Pietro: - Como a minha mãe trabalha, toda a manhã, quinta de manhã, desde o começo eu fico de manhã e... me sirvo o leite com nescafé e mexo esquento no micro-ondas e vai açúcar assim [...], faço um lanchinho assim [...]

Durante o dia, atualmente, Pietro fica sozinho em casa. No horário do almoço, o pai e a mãe costumam intercalar a responsabilidade de buscá-lo para almoçar. À tardinha, uma Kombi (transporte coletivo contratado pela família) costuma levá-lo à Escola.

Com o incentivo e o apoio da família, ele tem possibilidade de viver uma rotina de atividades diferenciadas, circulando em outros espaços sociais além do da escola, como cursos de línguas (italiano e inglês), curso profissionalizante, academia, por exemplo. Ao mesmo tempo, o estímulo à sua independência e à circulação em outros espaços sociais é centrado na figura da mãe que toma a maior parte das decisões sobre os projetos que ele deverá se envolver, embora essa ação conte com o consentimento do jovem.

Com base no que Pietro me permitiu saber a seu respeito, tenho a percepção de que se trata de um jovem bem-humorado, esforçado, (como ele mesmo diz em certo momento), extremamente sensível, emotivo e transparente em seus sentimentos e em suas necessidades. Mostra bastante curiosidade e motivação para aprender histórias que caracterizam sua identidade social e coletiva; um exemplo é o da valorização e o da ênfase que ele dá à cultura italiana em suas falas. Revive o passado no presente a partir de suas narrativas, tendo clareza sobre a passagem do tempo cronológico. Nas suas aspirações, nos seus desejos e sonhos, constrói o tempo futuro.

Gremista fanático, compartilha interesses próprios de todos os jovens de sua idade, como os de ter uma namorada e uma ocupação. Ele narra, em certo momento, que descansar o tempo todo também cansa, referindo-se ao fato de ficar em casa, sem uma ocupação:

Clarissa: -Tu me disse que descansou o dia todo, mas parece que está cansado...

Pietro: - Cansaaaaaa.. não adianta. Eeu fico cansado de ficar acordado a tarde toda, cansaço do corpo, o corpo fica cansado e eu durmo e eu levanto, porque tem aula de noite.

8.2.1 Processos de estigmatização: o Eu em relação

No caso do jovem Pietro, trato dos eixos de análise referentes aos processos de estigmatização do Eu e às relações interpessoais com o outro no mesmo capítulo, pois percebo que a dimensão da estigmatização vivenciada por Pietro é essencialmente da ordem do coletivo, produzida pelas pessoas e pelos espaços com quem convive. Assim, parece não existir uma incidência direta e marcante na constituição da imagem que ele tem de si mesmo no que se refere às suas expectativas com relação à vida ou à sua percepção como incapaz. Na maioria das vezes, expressou-se otimista e perseverante com o seu desenvolvimento. Entretanto, a percepção de que precisa de apoio e de “ser cuidado” persiste tanto nas narrativas de memória da infância como nas dos dias atuais.

Sobre a infância, narra o apoio dos irmãos:

Pietro: – Cinco aninhos, passando, crescendo, cinco anos eu tinha conhecido a Paola e o Leo... me cuidavam... os manos me cuidavam. Ficava..eu e o Leo e a Paula nós brincamos só....assim...brincar assim...só conversar. Conversando, ele cuidava tão bem de mim, tão carinhosos, tão parceiros, parceiras... Família é, não é tudo grande assim.

Em sua experiência recente de estágio profissional em uma empresa, também narra o papel de suas colegas de trabalho, como pessoas responsáveis por seu cuidado:

Pietro: – Quando eu acordei, eu levantei, né. Eu me troquei e coloquei a roupa da (NOME DA EMPRESA), a calça e o cinto. Primeiro colocou a calça, o cinto e o sapatênis e depois, depois, depois botou uma coisa assim. Botou perfume me arrumar, botou crachá e a mama me botou uma coisa...tomar uma coisa e comer...o prato de comida, uma bebida, é assim né... pra preparar pra mim direto pra empresa e lá eu fui

de carona com a mama e aí fui lá e to contente lá trabalhando trabalho⁷⁴ e aí eu estou felice trabalhando com as duas lindas simpáticas que cuidavam de mim como se fosse a família minha.

A seguir, o modo como se nomeia, hoje:

Pietro: – Eu faço tudo rápido, não tão rápido, a minha mãe cuida tão bem de mim..só isso... Minha mãe é esperta, grande professora. Eu também sou, mas não tanto.

A mãe é a personagem principal em suas narrativas e o auxilia na tomada de todas as suas decisões. É possível perceber por suas descrições que, embora as iniciativas partam da mãe, o jovem sente-se satisfeito e acolhido em suas necessidades com as atividades sugeridas por ela. Segundo os relatos, sua mãe foi a responsável pela iniciativa que o levou a realizar um curso profissionalizante no SENAI, assim como a que o levou a ingressar em um curso de idioma italiano. No último de nossos encontros, ele narrou que a mãe havia feito sua matrícula em um curso de inglês, contando detalhadamente a conversa que a mãe teve com ele sobre o curso, sinalizando que a mãe costuma escutá-lo e estimulá-lo a falar sobre seus aprendizados e interesses.

Pietro, aparentemente naturalizando a dependência da mãe, atribui a ela decisões que seriam esperadas serem tomadas por ele mesmo, como na passagem em que ele menciona seu desejo de ter uma namorada e acrescenta: “-A mãe tá vendo uma namorada pra mim.”

A única decisão tomada pela mãe que o jovem contestou tratou-se de sua frequência diária à academia; ele se negou a cumpri-la totalmente, dizendo que não iria acordar cedo todos os dias:

Pietro: – A mãe queria que eu não paro de fazer academia, porque eu tava engordando. E aí eu vou. Academia, eu vou.... **cansaçoooooooooo...** na academia não enche, só queria botar [...] É eu gosto da academia, mas não agora de manhã. Eu gosto de academia. **Academia toda manhã, levantar pegar o leite, nescafé, como uma coisa, vejo o jornal e vou no quarto, vejo as notícias, canal quarenta e coloco no vídeo show e vejo o ipad, que mais? Academia é passado...é..só isso.**

Ao considerar sua relação com a mãe, retomo o conceito proposto por Gregory Bateson (1986) de feedback negativo e positivo para tratar dos processos constitutivos da mudança, evolução e estabilidade dos sistemas vivos. Percebo que ambos – mãe e filho – mantêm-se em uma relação social, de maneira interdependente. A conquista da

⁷⁴ Pietro mescla em alguns momentos, o vocabulário da língua italiana apreendido.

gradativa independência de Pietro, vivenciando espaços sociais e situações diferenciadas, é possibilitada pela manutenção da dependência que tem de sua mãe, isto é, pelos movimentos que conferem ao sujeito certa estabilidade por meio de autocorreções e ajustes recíprocos provocados no sistema como um todo.

No modo como Pietro se descreve, está clara sua percepção de que não é mais criança, mas também não sabe definir bem o seu estágio de desenvolvimento atual. Ele comenta:

Pietro: –Olha, quando eu era moleque sabia tudo. Eu tinha feito os tipos, tinha repetido os tipos, tinha estudado, tinha conversado com meus amigos. Agora, eu sinto a falta deles. Tinha o Lucas, excelente amigo, carinhoso, colega [...]

Clarissa: – Quando tu eras moleque tu tinha mais amigos?

Pietro: – Sim.

Clarissa: –E agora tu não és mais moleque?

Pietro: – Criança, não tem mais!!! (...) Agora, jovem, adulto, não sei... não sei...

Clarissa: – Além dos amigos, o que mais é diferente de quando tu eras criança?

Pietro: – Antes criança... adulto...eu era....carinhoso....de....e só! Tudo igual assim...

A passagem do tempo de infância à fase adulta ainda é uma fronteira tênue e pouco demarcada para Pietro, de modo que a impressão que permanece, a partir de suas vivências relatadas, é a de que ele ainda está em processo de construção de sua subjetividade como adulto, ora abrigando-se no tempo de infância, ora requerendo da vida vivências de adulto. Embora a consideração generalista de que Pietro é um jovem infantilizado não se mantenha em todas as situações vivenciadas, no que concerne à sua percepção de incapacidade para cuidar de si, persiste a imagem do jovem esquecido na infância.

Apenas no espaço familiar de sua casa, ele admite que pode cuidar dele mesmo. Ele menciona que cuida de si durante o dia e que já está acostumado a preparar o seu café, conforme narrado anteriormente. Ele acrescenta:

Pietro: – Como eu fico sozinho em casa durante o dia, eu me cuido, eu me viro. Tô acostumado a ficar.

(...)

Pietro: – Eu sozinho só dentro de casa ...eu cuido tudo... Saio não, por enquanto não... só acompanhado assim...

Além da deficiência, a influência dos aspectos culturais e étnicos também interfere em suas vivências esperadas como adulto. Santos (2008), ao tratar sobre o processo de individuação do adulto jovem, explicita que a independência em relação à família não é tão valorizada pelas famílias italianas, em relação a outros grupos étnicos, como os alemães, por exemplo, o que salienta a dimensão cultural e étnica como sendo constitutivas da subjetividade humana, de modo que são múltiplos os aspectos que interferem na construção multifacetada das identidades.

Nas relações interpessoais vivenciadas na escola, Pietro destaca que seus melhores amigos são do tempo de “moleque” e que agora tem bons amigos, mas que não são melhores amigos, pois seus colegas atuais são “atrapalhados”. Antes, Pietro estudava em uma escola comum, em uma turma regular, convivendo com perfis heterogêneos. Na turma atual de EJA, todos seus colegas são pessoas com deficiência.

O desejo de ter um relacionamento afetivo com uma jovem também é assunto que ele retomou nas três entrevistas realizadas. Em momentos distintos, ele narra sua decepção com uma vizinha que não havia correspondido ao seu sentimento; fala de seu desejo de ter uma namorada, de casar e de ter filhos; comenta de seus amigos que já tem namorada e ainda descreve como deve ser sua namorada:

Pietro: – Que aleluia se eu namorasse uma gremista, assim, da minha idade... **Colorada não, não, nem vem...** Que fosse uma namorada gremista, um é gremista me trata bem e namora assim... então...e me levar no Estádio Olímpico e no Humaitá. Pode ser uma gremista e qualquer coisa.

A dimensão da necessidade de “ser cuidado” também está presente no modo como imagina o seu relacionamento com a namorada quando diz que ela deverá levá-lo ao estádio olímpico.

Embora a rede de estigmas e preconceitos que perpassam e produzem o contexto social do qual ele faz parte, a permissão que o jovem se dá para sonhar, mesmo que em alguns momentos pareça ingênuo, como na situação em que disse que irá tirar carteira de motorista para dirigir uma Pajero, evidenciando o modo como subverte os processos de estigmatização do eu, que, por sua vez, influenciam sua afirmação como sujeito individual e coletivo.

8.2.2 Percurso de escolarização: do fracasso escolar no ensino comum à EJA

Na primeira entrevista, propus que Pietro me falasse de seu percurso escolar. Mediante sua aparente confusão em lembrar-se de suas escolas anteriores, dizendo não recordar das escolas de quando era “moleque”, fiquei bastante instigada em compreender a sua necessidade de utilizar-se de uma das funções da memória, o esquecimento, e retomei a temática na segunda entrevista, levando várias ilustrações de escolas, para que ele fizesse uma “colagem” sobre seu percurso escolar. A experiência foi exitosa, pois Pietro não só lembrou detalhes de sua primeira escola, como também manteve o foco no assunto proposto, não se dispersando com outros assuntos como costumava fazer.

Primeiramente, expliquei para ele que tinha trazido umas figuras de escolas para que ele as colasse na folha e me falasse das escolas em que havia estudado. Ele logo compreendeu a dinâmica e, observando as várias figuras (em torno de dez), fez a seguinte ponderação:

Pietro: – Não são tantas!

Clarissa: – Certo. Tu vais colar apenas o número das tuas escolas. Não precisa usar todas. Pode sobrar.

Segue a transcrição do diálogo:

Pietro: – Quando eu era pequeno, antes era creche... Porque a minha mãe não gostou...

–Ah...uns dois anos eu tinha ficado. **A professora era uma m... mesmo. Não me ajudou em nada.** A minha mãe só reclamava da professora. Eu fiquei pouco tempo.

Clarissa: – Por que a tua mãe reclamava?

Pietro: – Porque as coisas... é...aí...porque é assim...é...não complica... porque a minha mãe tava nervosa e aí discutiu, depois faz anos...

(...)

Pietro: – Eu fazia...eu fazia...eu não tava fazendo nada...eu tava parado.

Clarissa: – E os colegas?

Pietro: – Eu não fazia nada. Os outros sim. E aí ela dizia vai fazendo. E eu dizia, não dá. Fala, fala e não escuta direito. Antes eu tinha entendido. Porque me cansa fazer e aí não deu certo. A lição tava difícil pra mim, muito difícil. E eu ficar parado, fazendo. Eu tinha muita nota baixa.

Clarissa: – Tinha nota?

Pietro: – Tinha. E aí minha nota baixou.

Clarissa: – E quantos anos tu tinhas?

Pietro: – Ah... faz anos.. a mãe...Fiquei pouco tempo...pouco... aí a mãe me levou direto pro (Nome da Escola). Essa é a 1 (um)! (Fala com a ilustração na mão).

Clarissa: – Certo! Então, cola aí na folha. Pode botar o 1.

Pietro: – E depois a (Nome da Escola). Essa não colou.

Clarissa: – Pode colar!

(Cola a ilustração da escola ao lado da anterior. E, sem perguntar desta vez, coloca o número 2).

Clarissa: –Por que tu foi estudar na escola 2?

Pietro: – Porque os professores eram bons. Era a Bianca⁷⁵ e a Aline⁷⁶.

(...) E aí fiquei copiando, e aí, copiava bem...copiava do jornal... Na creche depois tava primeiro ano, segundo ano...ah...não lembro mais...até o segundo ano aqui (aponta para a escola 1). Esse (aponta para a escola 2) foi um monte... A sora dava um livro e eu fazia o tema, né...

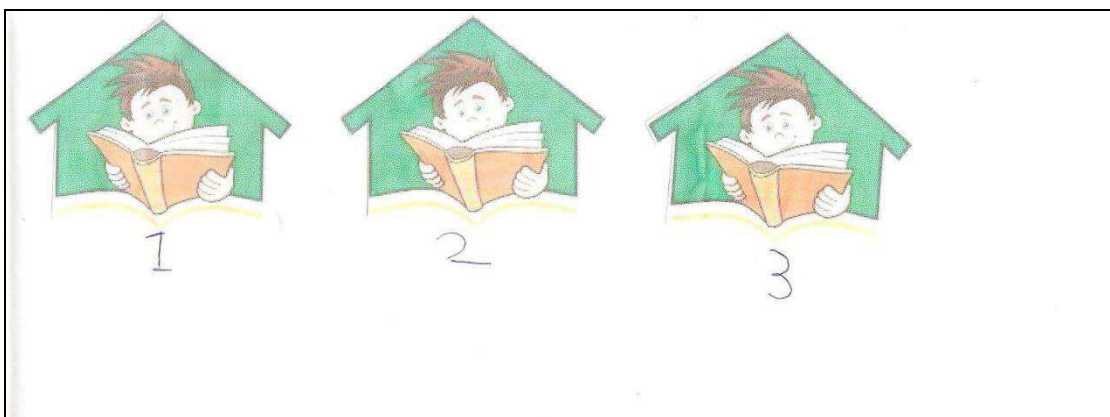


Figura 5: As escolas de Pietro

Clarissa: – Lá tu não ficavas parado?

Pietro: –Não, não. Fazendo! Eu copiava do livro...eu acho que era animais, assim eu copiava para o caderno sabe... aí minha nota foi boa e eu continuava assim... A Aline me disse as histórias matemáticas, assim, português, assim não, biologia foi notas bons, me deu, me deu, que mais...só isso.

⁷⁵ Nome fictício.

⁷⁶ Nome fictício.

(....)

Clarissa: – E lá aprendeu a ler?

Pietro: – Aí aqui, eu comecei a ler...na primeira não...não me deixava ler...na segunda sim, no (Nome da Escola), eu li e escrevi. ... e continuo a leitura. Como eu leio jornal de vez em quando e leio livro, revista, jornal e na leitura eu to indo ...eu copia uma coisa que a mãe queria e deixo de noite pronto, assim, copiando, tranquilo, apagando...

Primeiro nível foi a Aline que deu para mim e segundo foi a Bianca e a Andressa⁷⁷ e que mais...só isso... essas três, eu tava bem na minha leitura, estudando e trabalhando a mesma coisa....

E aí é isso...

Pietro: – Quando eu saí, eu vim aqui... (Pega outra ilustração, cola na folha e numera como 3). Eu queria ficar mais com meus amigos, colegas meus...E aí queria...eu passei terceiro nível, quarto nível. Eu fui primeiro nível com a Aline, não primeiro nível foi a creche e depois passei primeiro nível, segundo nível, terceiro nível, quarto nível, quinto, sexto. Tava bem na leitura, tava passando primeiro grau, segundo, terceiro, quarto, quinto...

As lembranças de Pietro permitem elaborar a história de seu percurso escolar, em um movimento no qual há algumas lacunas, esquecimentos e aspectos silenciados.

Na primeira escola nomeada por ele como “creche”, possivelmente, tratava-se de uma escola de ensino fundamental, haja vista a menção de Pietro sobre os processos de avaliação classificatória aos quais era submetido naquele espaço. Nessa etapa de escolarização, ele conta que a professora dizia “vai fazendo”, ou seja, segundo o relato, a professora, mesmo tendo consciência das dificuldades enfrentadas por Pietro, limitava-se a “fazer de conta” que o menino aprendia, declarando, implicitamente, a sua impotência.

Na escola seguinte, em uma classe comum, Pietro avança. A acolhida dos colegas, as amizades que constituiu nessa etapa escolar são seguidamente lembradas. A aquisição da leitura marca a sua passagem nessa escola, e o jovem, mesmo mediante as reprovações obtidas e o fato de atingir a idade para escolarização na EJA, percebe que teve progressos, projetando lembranças felizes e saudosas desse período. Assim, lembra-se, inclusive, dos nomes das professoras, que o ensinaram a ler e declara sua

⁷⁷ Nome fictício.

insatisfação por ter saído dessa escola. Fica evidente o sentimento de acolhida e de pertencimento de Pietro ao grupo escolar que se constituiu nesse espaço.

A narrativa segue e Pietro trata de suas impressões sobre a escola atual, explicando que já está há muito tempo lá (tempo que ele não expressa em anos, apenas diz ser muito tempo) e que teria iniciado na Totalidade 1. Portanto, é possível concluir que, ao sair do ensino fundamental regular e ingressar na EJA, o jovem não foi submetido a um processo de reclassificação, retornando ao primeiro ano. Essa prática, infelizmente, é corrente nas escolas estaduais da rede pública de ensino de Porto Alegre. O jovem, em função de ter deficiência, tende a ser encaminhado para a Totalidade 1 da EJA pelos profissionais da escola, negando sua escolarização anterior.

Sobre o percurso atual, em dois momentos, o jovem expressou seu descontentamento por não avançar de nível, ressaltando que está há muito tempo no nível dois, entendendo o processo de estagnação que as reprovações sucessivas lhe submetem:

Pietro: – Eu quero passar desse ano. Dois mil e treze eu quero ficar no terceiro grau. Aqui o terceiro ano eu quero ficar lá em cima, com o sor Fabrício. Antes passaram colegas nossos. Era o Tiago, o Nilson, o Felipe, o Deiviti e quem mais... o César⁷⁸. Eles passaram para o três. Eu fiquei no dois, m...!!! Eu queria direto pro três. Não deixaram eu subir...

Clarissa: – Por quê?

(Segue a resposta de Pietro, que foi dada em tom de voz exaltado e com muitos movimentos com os braços)

Pietro: – **Bobagem. (...) Por que eu não posso, eu pensei, eu to três vezes no dois. Como pode? Tá errado isso... Como pode? Tem que xingar uma sora como a Paola. Não dá, tá errado! Eu queria subir pro três, é loucura.... Eu queria subir pro três.**

Clarissa: – Tá. Mas que será que falta pra ti ir pro três?

Pietro: – Melhorar a leitura... Aprender a escrever eu queria... e só isso que eu queria.

Clarissa: – E a matemática?

⁷⁸ Todos os nomes que aparecem neste parágrafo são fictícios.

Pietro: – Matemática, inglês, português, matemática, contas, divisão, tirar, vezes e que mais...Ah...multiplicação, ainda melhorar só isso...Eu peguei uma nota e queria passar, mais só isso...

A seu modo, Pietro faz uma crítica que merece ser analisada, quanto à dinâmica que vem se constituindo nas escolas, repetindo, na EJA, os equívocos associados ao insucesso e à retenção do aluno, mantendo-o, por vários anos, no mesmo nível/série.

Continuando sua crítica sobre o seu percurso escolar na EJA, ele ressalta que não tem temas de casa e que já perguntou para a professora quando ela vai dar tarefas. O jovem mostra que não compreende se tem que melhorar; também não entende como pode não ter tarefas de casa para fazer.

A partir do modo como o aluno descreve suas aprendizagens, encontro elementos para refletir sobre suas potencialidades e sobre as práticas escolares. Ele narra seu hábito de ler jornal, demonstrando que assimilou a função social da leitura e escrita. Narra de seu gosto por informática. Todas essas vivências são feitas fora do espaço escolar, o que parece indicar que, na escola, não há espaço para acolher modos singulares de aprender. Refere-se, também, a aprendizados que envolvem outros espaços de educação formal, tais como curso de língua italiana e curso profissionalizante do SENAI. Interessante analisar a distinção feita pelo jovem entre escola e curso. Na dinâmica realizada de colagem das escolas, eu afirmei que ele tinha mais escolas, pois havia me contado que frequentava uma escola de italiano e outra relativa a um curso profissionalizante. Ele foi enfático ao discordar, alegando que não eram escolas, e sim cursos, pois neles ele “não reprova”. Portanto, para o jovem, a concepção de escola está relacionada à retenção e a fracasso escolar.

Ainda sobre as vivências na classe de EJA, Pietro destaca, como uma experiência positiva, as aulas de Educação Física, com professor próprio para essa disciplina. Nesses espaços, diz poder jogar basquete e futebol. Ao questioná-lo sobre o Atendimento Educacional Especializado e sua frequência à Sala de Recursos Multifuncionais, ele explica de modo sucinto que, quando ele era “moleque”, vinha ao “reforço, tipo para fazer historinhas”.

Fica bastante evidente, em seus registros orais, que as possibilidades de aprendizagem ocorrem prioritariamente fora da EJA, nas experiências que, pelas condições materiais favoráveis de sua família, o jovem tem a possibilidade de frequentar.

A experiência de frequência a um curso profissionalizante, seguido de um estágio profissional de seis meses foi descrita com muita intensidade pelo jovem, que, dentro do setor da empresa em que trabalhava, demonstrou compreender as suas atribuições, e, inclusive, ter assimilado conhecimentos gerais, relativos à geografia de nosso país, por exemplo. Segue a descrição de um dia de trabalho feita por Pietro:

Pietro: – Antes do ponto, era oito e meia e depois...e depois...não, eu só peguei o jornal, dei pro Cesar e digo e depois eu tirei na roleta. Eu passei e ainda...depois, tomei o cafezinho, trouxe barrinha pra comer...Depois, primeiro eu levo o jornal tá, pro César de cima e depois vem subir antes o malote com o carrinho que tava na frente e ai preferência o trabalho de entregar a correspondência e aí... Capito! To gostando muito trabalhare, to gostando de entregar as [...] com a tesoura. As tiras e assim e ai cortei, coloquei na mesa, juntei do chão e aí só confere a entrada e a Iara me ajudando no computador e aí...e aí...confere as entradas, olha no calendário, vê o nome da filial e coloca. É tipo entregar assim, é ver a entrada assim...

Clarissa: – Tu tem que ver pra onde vai as cartas?

Pietro: – É, nas filiais. Ali tá caixa sedex e envelope e as filiais e ai consegue é... assim em diante... tem todos os estados assim pra entregar. Tem Santa Catarina, tem dois ônibus que estão lá. Tem Joinville, Florianópolis, Curitiba, São Paulo, todos os estados. Porque tem filiais que manda e entrega e como assim, os estados São Paulo, Rio de Janeiro, Amapá, Espírito Santo é tudo os estados como Rio Grande do Sul, Novo Hamburgo, Goiânia e vou entregar e vem. Tem telefone e tem as filiais que chega e confere as listas assim. Como passa a filial que chega e confere as bolsas e vê o código no computador em uma caixinha. É que não tem nada, quando tem número é só clicar, eu não né. É só clicar...

Clarissa: –Como assim, você não?

Pietro: – Eu não. É a Iara que trabalha comigo. Eu vai entregando pra ela. Vai entregando, assinando. Eu assino do lado e era isso. Nós trabalhando, entregando ou na frente, correspondência do lado de fora. Às vezes, tem uma coisa que chegou, umas coisa pesada eu pega carrinho e fica entregando e bota tudo no carrinho pra trazer de volta com as bolsas... E terminou o meu contrato... Gostei muito de trabalhar na empresa. Conheci todo o trabalho e fiquei contente de ficare tempos com lavoro e ai gostei tanto de ficare e assim eu consigo ficare trabalhando muito guidare sim. Gostava tanto que fosse ficar mais um pouco assim, trabalhando e aí... é isso...

A sua não efetivação no emprego foi algo doloroso para o jovem que comentou várias vezes que gostaria de continuar trabalhando. Ele explica que sua mãe havia combinado com ele, que ele poderia descansar até que ela lhe arranjasse um novo emprego.

Encanta-me essa descrição feita por Pietro, pela sua apropriação inclusive de funções que não eram executadas por ele, como a que faz da etapa em que os dados eram importados para o computador. Restam questionamentos, pois tais relatos mostram o quanto o sujeito teria condições de envolver-se mais nas atividades; caso fosse estimulado, haveria progresso em seu desenvolvimento.

A reflexão feita pelo jovem, a partir de meu questionamento sobre suas possibilidades após alcançar o diploma do curso, é perturbadora:

Clarissa: –E agora em que tu podes trabalhar? Agora que tu tem o diploma?

Pietro: – O diploma tá em casa. Eu vou descansar o dia todo. Toda manhã, eu vou descansando.

O diploma para o Pietro continua sendo um “papel” que não lhe garantiu a efetivação em um emprego. A necessidade de buscar uma qualificação maior por parte das pessoas com deficiência, em relação às que não tem deficiência, é um dado que se registra na pesquisa de Nohara, Acevedo e Fiammetti (2009) sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Conforme os pesquisadores, que trabalharam com uma amostra de doze participantes, entre os entrevistados, destaca-se a procura por diversas qualificações ao longo da vida, a fim de garantir uma vaga no mercado de trabalho. Pietro parece seguir o mesmo caminho, de modo que, mal concluído o curso técnico na área de engenharia de geradores, sua mãe já procura outro curso para que ele faça.

A possibilidade que a família lhe dá de circular em diversos espaços e de refletir criticamente sobre esses processos, constitui-se como a brecha que propõe a ruptura aos processos de estigmatização vivenciados por ele. Finalizo essa reflexão, apresentando mais um momento interessante de Pietro, no qual ele comenta de seu hábito de ler o Correio do Povo (um jornal de Porto Alegre) pelas manhãs, atividade que mostra uma competência do sujeito que poderia ser valorizada, como estratégia de aprendizagem, na escola. Caso haja essa valorização, mais evidente irá se tornar a busca pela garantia de que, no espaço escolar, “todos tenham um papel na obra coletiva” (MEIRIEU, 2006, p. 62)

Pietro: (...)—Olhei jornal, só Zero Hora... Não, Correio do Povo. (...) Eu só li uma partezinha...tipo esporte eu já li e depois eu tinha lido só...E depois, eu tinha lido só...Deixa eu ver..tudo os lugares assim, por aí... Eu tinha lido antes a Dilma Rousseff e depois tava falando sobre eleição, eu acho. Eleição!

8.2.3 Em busca de possibilidades de SER

Ao analisar os espaços sociais pelos quais Pietro circula e as pessoas com quem se relaciona, percebo que é na sua família que o sujeito encontra os apoios necessários para superar “a identidade social virtual” ou a imagem depreciativa de si, produzida a partir dos estigmas sociais que operam nas relações. (GOFFMANN, 1989)

Os apoios materiais que sua família tem condições de lhe proporcionar tornam-se um diferencial agregador a suas possibilidades de ser. Contudo, considero ser importante identificar a potencialidade que não está apenas nos apoios materiais, mas no modo como seus familiares conduzem as relações com Pietro, valorizando os processos de comunicação oral, pelo diálogo e pelo hábito cultivado das memórias orais.

Dessa maneira, a família tem uma participação relevante no modo como Pietro constitui as suas narrativas de identidades, expressando seu orgulho por ser de origem italiana. Boa parte de suas lembranças são construídas por meio da acolhida de seus parentes, que costumam narrar histórias para ele sobre os seus antepassados. Essas histórias são recontadas por Pietro com riqueza de detalhes e, em alguns momentos, ele fala como se estivesse presente nas cenas relatadas, tal o seu envolvimento emocional com as experiências.

Pietro: – O que namorava a nonna, a avó da mãe, acidente de cavalo...nossa história não é...tem acidente que morreu do cavalo...morreu. Quem contou foi a tia Deise⁷⁹ e foi no cavalo...Não adianta xingar... o cavalo ficava parado...o avô da mãe, o Arthur⁸⁰...Peraí, Ângelo..depois eu digo o resto.

Chama atenção a expressão “nossa história” utilizada pelo jovem, evidenciando que esse processo de contar e ouvir histórias, cultivado pelos membros da família, constitui Pietro, à medida que lhe propõe uma identidade coletiva, que só é possível

⁷⁹ Nome fictício.

⁸⁰ Nome fictício.

pelo sentimento de pertencimento que ele expressa. A vinculação ao grupo étnico e cultural permite-lhe encontrar possibilidades de romper com o estigma e se afirmar como um jovem que, para além do diagnóstico de síndrome de Down, pertence a uma família de cultura italiana e tem aspirações de viajar e conhecer a Europa depois de aprender a falar italiano.

Esse mesmo sentimento de pertencimento é expresso pelo jovem ao tratar de sua segunda escola, na qual cursou os primeiros anos do ensino fundamental e onde fez muitas amizades, das quais se lembra de modo saudosos. Embora seja possível afirmar que nesta escola Pietro também teve um percurso escolar marcado pela reprovação, haja vista a idade com que chega a Totalidade 2 da EJA, em seu relato, ele se lembra apenas das experiências positivas que foram vivenciadas. O jovem destaca o aprendizado da leitura e o convívio com os amigos, o que lhe permite compreender a importância dessas experiências para ele. O processo de alfabetização e letramento é tratado como uma conquista que amplia as suas possibilidades de ser, pois lhe permite conviver com diversos objetos de nossa cultura, tais como o jornal e o computador. Do mesmo modo, a dimensão coletiva é muito valorizada por Pietro, que gosta de estar com outras pessoas e de circular em outros espaços.

Considerando a sua primeira experiência de escolarização, narrada por ele com muita frustração e insatisfação, é possível compreender que, a partir do referencial vivido, ele valoriza a segunda escola, como o espaço que possibilitou a ele alguns aprendizados e a socialização com outras pessoas da sua idade. Esse mesmo contexto de satisfação não faz parte do relato de Pietro acerca de sua terceira escola, ou escola atual, sendo muitas vezes ressaltada pelo sujeito a sua inquietude por não ser “aprovado”.

A percepção de Pietro sobre a passagem do tempo, ao mesmo tempo em que sugere uma crítica ao sistema escolar pela estagnação a ele imposta, também anuncia a sua percepção sobre a passagem do tempo como a possibilidade de se refazer e de aprender a cada dia, destacando que “idade é felicidade”:

Pietro: –Olha..é que fosse passar tão rápido assim...e...vinte e dois assim...quando passa com dezesseis, fazendo quinze, quatorze, quinze, dezesseis passa com dezessete, vinte, vinte e um e agora, eu tenho vinte e dois...idade aqui...já foi...agora tenho vinte e dois...antes era vinte ou vinte e um. Idade pra mim é felicidade...

Os interesses descritos por ele são muito próximos aos dos da maioria dos jovens: “trabalhar, estudar e namorar!”. Considero que essa ponderação seja importante,

pois permite reconhecer que o jovem com deficiência possa ser visto como “um jovem” em sua trajetória humana, como alguém que compartilha necessidades e desejos que são produções culturais e que independem de sua condição orgânica.

Ao mencionar o que é ser feliz, Pietro destaca a importância de estar em atividade, de ser ativo e participativo em todos os espaços onde circula, atribuindo dimensão de relevância às atividades que mobilizam sua ação e que o colocam em estado de movimento.

A seguir, a transcrição de sua fala:

Pietro: – Ah, daqui⁸¹ tu tinha falado? Aqui tem não excelentes amigos, mas pouco bagunceiros, não tanto amigos eu tenho aqui...são simpáticos, perfumados, inteligentes e só pensam em mulherada, trabalhar e estudar e namorar, que coisa! (...) Só pensam em mulher, trabalhar e estudar!

Clarissa: – É você, no que pensa?

Pietro: –Eu penso na vida..eu penso em ser feliz...curtir um pouco...escutar jovem pan que eu adoro...escuto assim e deu... e aí as notícias, o rádio que eu escuto a rádio gaúcha, grenal assim e lá em casa eu escuto o canal quarenta da rede vida eu acho... não rede vida não...canal quarenta que eu escuto só isso...

Clarissa: - Antes tu falaste em ser feliz? O que é ser feliz?

Pietro: - Ser feliz na vida, na vida ser feliz... ai...ser feliz na vida...eu só...só penso fazer. E... nada mais e só penso nas coisas que eu to fazendo, eu gosto do que eu to fazendo e que mais...só isso...nada mais.

Ao seu modo, Pietro descreve a sua compreensão sobre a vida, ao destacar que, na passagem do tempo e nos seus modos de atuação, está a possibilidade de continuar em evolução e de ser “feliz”. As pessoas que estão em seu entorno – seus familiares – apostam em seu desenvolvimento e isso contribui para que ele também aposte em si mesmo e persista com perseverança em seu crescimento pessoal.

A dimensão da fé religiosa também é afirmada por Pietro como um artifício que revigora sua utopia de crescer, de desenvolver suas capacidades. Ele relata que costuma rezar com sua mãe e pedir para todos os santos que o ajudem e permitam que ele “suba a escada dos céus”. De modo metafórico, Pietro trata como “escada dos céus”, a escada que ele mais almeja subir; ele almeja chegar ao segundo piso da escola, até à sala da Totalidade 3.

⁸¹ Neste trecho, ao tratar como “daqui” e “aqui”, Pietro está se referindo a sua escola atual.

Pietro: – Eu só queria milagre para mim estudar bastante. A família sim... me ajudam os santos milagrosos que eu fosse chorar perto deles, me ajudava mais... Continuar rezando e porque Deus eu olho para cima e olho para o céu e pedir para Deus me ajudar forte bastante... não tudo....[]

Clarissa: –Então, quem vai te ajudar é Deus?

Pietro: – A família continua... O Deus me ajuda e a escola também.

Todas as forças, todos os apoios me ajudaram... Os santos, o Jesus, a Maria e o São Jorge guerreiro.

Clarissa: – Então este é o teu maior desejo? Passar para o três?

Pietro: – É..subir as escadas do céu...subir as escadas a de cima, para o três, como se a escada fosse a porta do céu...e...como se a escada e a porta do nível três eu visse céus toda parte que nem a porta da esperança e quero que eles me ajudem mais...

Neste diálogo com Pietro, resalto o papel de destaque que a família ocupa na sua produção de sentidos e significados acerca de suas experiências. O lugar da escola vem depois da família e de Deus, nomeados como os apoios principais em sua vida.

Na trajetória de vida de Pietro, o seu otimismo é um aspecto a ser ressaltado; o próprio jovem percebe e identifica os apoios que são necessários para seu desenvolvimento e consegue manter uma postura crítica perante suas dificuldades enfrentadas no espaço escolar. Nas práticas escolares que constituem sua história, é possível perceber as limitações e as fragilidades da escola, que insistem na retenção dele na mesma série/ano/totalidade, em vez de produzir formas que o auxiliem a avançar na escolarização.

Percebo que os relatos de Pietro são perpassados pela dimensão de pertencimento, como aspecto modulador das relações sociais. Assim, pertencer a um grupo ou coletividade significa mais que estar junto, significa participar das ações e atividades que são consideradas válidas pela cultura. Pietro se reconhece vinculado a diferentes e simultâneas coletividades: como italiano; como gremista; como estudante da EJA; como jovem que quer trabalhar e namorar e, em cada um desses contextos, expressa seu desejo de pertencer e de participar a partir das suas possibilidades.

Pietro nos instiga a refletir sobre a leitura reducionista sobre as pessoas com síndrome de Down, de modo que as barreiras que são condições da síndrome possam ser vistas como possíveis de serem minimizadas. Carneiro (2008), ao se referir às investigações de Melero (2003), destaca que as próprias pessoas com síndrome de Down têm ensinado a reconhecê-las em suas possibilidades, singularidades e em seus

desejos de aprender. Também afirma que é provável que essas pessoas não disponham das estratégias necessárias para construir seu aprendizado e, mesmo, que não consigam operar respostas imediatas, contudo, esses aspectos não podem ser vistos como obstáculos, e sim como incentivos para procurarmos compreendê-las. Considero que a história de Pietro vem ao encontro dessas considerações, à medida que, ao construir seus caminhos singulares de aprendizado, sugere que estejamos abertos a conhecê-lo para que possamos auxiliá-lo em seu desenvolvimento.

8.3 A HISTÓRIA DE SONIA

Sonia é uma jovem de 21 anos. Ela frequenta a Totalidade 6 (etapa final da EJA do Ensino Fundamental), no turno noturno, na mesma Escola em que Pietro estuda.

Diferentemente dos outros sujeitos entrevistados, o diagnóstico de deficiência de Sonia não é tratado como algo consensual e evidente. Os professores e a equipe diretiva a tratavam como uma pessoa com deficiência devido à sua trajetória de escolarização anterior na escola especial, mas diziam não saber de fato qual o seu diagnóstico.

Ela se nomeia como “portadora de uma síndrome não definida” e diz que, em sua carteirinha de transporte escolar, consta que é uma pessoa com deficiência. A partir dos indícios apontados em suas falas, compreendo que a dimensão comportamental pode ter influenciado sua caracterização e sua produção social como pessoa com deficiência, pois se refere a si mesma como uma aluna muito “lerda”, que precisa de mais tempo para fazer as coisas e como alguém muito agitada e que “falava demais”.

Sonia: - Sou portadora de uma síndrome não conhecida... desculpa, não definida, que é um atraso neuromotor. Eu não consigo acompanhar a turma. O ritmo da turma. Sou mais lenta.

(...)

Em certo momento, com o intuito de retomar o seu olhar ao seu diagnóstico, eu a questiono:

Clarissa: - Você me disse que tem uma síndrome não definida. Quem te disse isso?

Sonia: - A minha mãe que disse que eu sou portadora de uma síndrome não definida. Desde pequena, porque eu não conseguia acompanhar o ritmo da turma. Desde pequena eu uso óculos, tenho miopia.

Clarissa: - Mas miopia não é deficiência.

Sonia: -E não é... Mas, no meu TRI tá escrito portador de necessidade especial.

A respeito do seu comportamento ou “gênio difícil” como ela se refere a si mesma, explica que agora já melhorou bastante, pois aprendeu a ficar mais quieta para não incomodar as pessoas.

Sonia: - Agora eu aprendi a conviver com a razão, com a emoção. Pensar antes de dizer as coisas...

Enquanto, para os dois jovens entrevistados anteriormente, a imagem de seu fenótipo físico tende a antecipar a leitura social como a de pessoa com deficiência, no caso de Sonia, essa premissa não se mantém. Ela é uma jovem com atributos físicos em consonância com os critérios sociais aceitos como válidos no que se refere à normalidade e aos padrões estéticos. A única característica física que se ressalta é a da sua necessidade de utilizar óculos, devido à miopia, mencionada pela jovem no relato a.

É filha de pais separados e não tem irmãos. Mora com a mãe, o padrasto e a avó. A menção à figura do pai foi feita apenas no último de nossos encontros, acompanhada de expressões que indicavam muita mágoa por parte de Sonia; ela conta que seu pai a teria abandonado com seis anos de idade e, desde então, não se interessava em saber como ela estava. Durante o dia, vivencia a sua primeira experiência profissional, como arrumadora de prateleiras em um supermercado, na seção têxtil. Portanto, tem uma rotina bastante movimentada, saindo de casa pela manhã para trabalhar e retornando após as 23h.

A oscilação em seu comportamento também foi um aspecto que caracterizou os nossos encontros. Em alguns, mostrou-se feliz, brincalhona e extremamente falante; em outros momentos, chateada, cansada e silenciosa. Os barulhos externos também geralmente atraíam sua atenção, que se mostrava visivelmente incomodada com os ruídos.

As formas de comunicação construídas com a jovem e apresentadas em capítulo anterior constituíram-se, primeiramente, como estratégia de “sedução” para que ela se envolvesse com as entrevistas e, depois, como forma de conhecer as suas histórias e motivações pessoais, que giraram essencialmente em torno de seus sentimentos e de suas percepções sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor.

Para tratar sobre essa sua oscilação de sentimentos, em um dos encontros, apresentei para ela o poema Coisas, de Maria Dinorah.



Figura 6: Poema “Coisas”

Ela se ofereceu para ler, realizando uma leitura em voz alta, inclusive com entonação de voz adequada. A única palavra que teve dificuldade para ler foi o sobrenome da autora. Comentamos o poema e então propus que, assim como a autora, Sonia também nomeasse as coisas que eram importantes para ela, afirmando que poderia “falar” pelo desenho, caso preferisse, de modo que lhe apresentei lápis de cor, carvão vegetal, giz de cera e folhas de ofício.

Inicialmente, ela ficou muito empolgada com os materiais, mexendo e explorando todos eles. Após, começou a desenhar uma moldura na folha de ofício com carvão vegetal, ação que envolveu um bom tempo; pediu-me uma régua, objeto que não havia levado na ocasião. Enquanto desenhava, questionava-me sobre a percepção do grupo de pesquisa do qual faço parte sobre as suas falas. Depois de transcorrido um tempo, em que ela continuava pintando a moldura, ela resolveu que não iria desenhar, porque, para isso, ela precisaria de muito tempo. Nesse momento, retomou a autonegação de “lerda” e disse que seria melhor escrever. Então, escreveu em duas folhas de ofício separadas, aquilo que nomeou como “coisas boas” e “coisas ruins”:

No que se refere ao ato de ler e de escrever, percebi a sua construção da competência escrita e leitora; ela se confundiu apenas com a palavra discussão, tendo escrito “disculção”. Reproduzo abaixo a sua escrita:

As coisas boas: passar o fim de semana em casa; dar risada; churrasco; viajar; andar de rede; amor; amizade; harmonia; sinceridade; felicidade; paz.

Coisas Ruins: são brigas; problemas familiares; discussão; perdas.

Mais uma vez, o sentimento de insegurança e de desistência se fez presente, e ela disse que não iria conseguir escrever tudo e passou a comentar oralmente outras coisas que considerava como boas: comer bolacha amanteigada com goiaba; quando a mãe está em casa; quando tem festa de aniversário para ir; brincar com os cachorros; escutar músicas da banda Calipso; desenhar; pintar. E como coisas ruins: preconceito, quando um familiar morre...

Suas lembranças foram marcadas pelo registro do que poderia ser contado e do que eu não poderia tornar público; porém, expressava a necessidade de compartilhar e confiar seus sentimentos a alguém. Como a observação acerca do sigilo era cada vez mais frequente, a cada novo encontro, questionei-a se costumava confiar esses assuntos a alguém. Ela me explicou que não, nem mesmo à sua mãe, porque tinha medo de ficar constrangida. Apenas para a psicóloga costumava contar os seus segredos; ela sentia muita falta de conversar com alguém.

De seu tempo de infância, ela fez poucos destaques, prevalecendo os relatos no tempo emergente. Orgulha-se de saber cozinhar e de saber realizar as tarefas domésticas. Seu desejo é cursar o ensino superior e ser professora de Biologia.

8.3.1 Processos de estigmatização do EU

A percepção de Sonia sobre os processos estigmatizadores a que está submetida na condição de pessoa com deficiência é bastante aguçada, de modo que, em sua fala, em todos os momentos das entrevistas, a preocupação com o que o outro pensa a seu respeito é sinalizada.

Nosso primeiro encontro foi marcado por um longo período inicial de silêncio, em que ela, aparentemente desconfiada, ficava apontando para o gravador e dizendo que não estava com coragem de falar, pois era “tímida”.

A partir do segundo encontro, a preocupação em saber o que o meu orientador pensava a seu respeito, o que meus colegas tinham achado de suas entrevistas e, inclusive, do desenho que havia feito em um de nossos encontros tornaram-se temáticas

recorrentes. Não satisfeita com minhas respostas vagas e sintéticas, em certa ocasião, perguntou-me:

Sonia: -Já deu para ver que eu sou uma pessoa querida, né? O que tu achou de mim? Na tua opinião?

Clarissa: - Eu estou te conhecendo ainda. Mas, já deu para perceber que você é uma jovem muito batalhadora, que tem muitas qualidades...

Sonia: -Risos. Obrigada! E sou mesmo. Sou uma guria guerreira. Não fujo dos meus ideais. Até porque eu não gosto de fugir de nada. O que vier eu enfrento.

As oscilações no modo de se descrever, ora procurando reafirmar características positivas suas, ora tratando-se de modo depreciativo foram constantes em nossos encontros, repercutindo na autoimagem que tem de si. Utiliza muitos adjetivos para se descrever, nomeando-se como risonha, alegre, brabinha, divertida, querida, carinhosa, tranquila, esperta.

Sonia: - Eu sou assim, desse jeito. Tu já percebeu o meu jeito de falar... Eu sou contagiante!

Em outros momentos, nega essa caracterização positiva e nomeia-se como alguém difícil, com a qual as pessoas não conseguem se relacionar.

Sonia: - (...) Porque meu gênio é difícil.. é muito difícil! Raramente acontece de conseguir lidar comigo... Raramente acontece!

Clarissa: - Será que é teu gênio? Ou são as pessoas que não te entendem?

Sonia: -É o meu gênio, meu gênio é difícil. **Complicadoooooooo!**

A preocupação com o que é da ordem do “normal” e do “anormal” aparece em sua fala; ela emprega várias vezes a palavra “normal” para se referir a ela mesma, ao seu modo de vida e ao seu processo de escolarização.

Sonia: - Mas mesmo eu sendo uma portadora de necessidade especial, eu levo uma vida tranquila. Normal. Como todo mundo!

(...)

Sonia: - Eu levo a minha vida como uma pessoa normal. Tenho altos e baixos, mas vou levando.

Quando ela se descreve, geralmente retoma visões que estão baseadas no olhar da mãe, evidenciando o modo como o contexto e as relações a afetam:

Sonia: - Até a minha mãe disse para mim, é difícil alguém conseguir lidar contigo minha filha!

(...)

A sua insegurança e a necessidade de autoafirmação de sua identidade individual eram tão evidentes que, ela inclusive, interrompia assuntos que estavam sendo tratados para retomar a descrição de si:

Sonia: - Eu me acho uma pessoa especial.

Clarissa: - Mas você é..

Sonia: risos. Já to até me virando sozinha. Sou uma pessoa muito especial, graças a Deus.

Na ocasião em que trabalhamos com o poema descrito anteriormente, Sonia solicitou um tempo para fazer um “desenho livre”, realizando o desenho digitalizado a seguir. Disse que se tratava de uma recordação sua para mim e para o meu orientador. Quando perguntei a ela por que havia desenhado uma flor, explicou-me que a flor representava uma “delicadeza” assim como “ela”, reforçando o modo como quer ser vista pelo olhar do outro:



Figura 7: Desenho feito pela entrevistada Sonia

8.3. 2 Percurso de escolarização: da Escola Especial à EJA

No percurso escolar de Sonia, está registrada a longa passagem por uma escola especial. Ela costumava dizer: “- Entrei lá com sete anos e sai com quinze”, ao se referir ao tempo em que permaneceu no ensino exclusivamente especializado.

Conta que, inicialmente, sua mãe tentou sua matrícula em uma escola de ensino comum, mas que, devido a sua não adaptação, visto que ela trocava de escolas várias vezes em um curto espaço de tempo, foi encaminhada para uma Escola Especial da Rede Pública Estadual de Ensino de Porto Alegre.

Sonia: - Fui em várias escolas e não deu muito certo. Mas, essa aí⁸² deu certo... Não deu certo... Mas, essa vingou.

Clarissa: - E por que não dava certo?

Sonia: - Eu chorava muito quando era pequena... Coisa de criança.

Clarissa: - E por que na escola especial deu certo?

Sonia: - Essa tu me pegou... (...) Era diferente. Não tinha crianças normais. Só tinha crianças especiais, com necessidades especiais.

A ênfase que dá em sua fala ao espaço da Escola Especial, como sendo o lugar em que se concentram as crianças que não são normais e que não terão condições de aprender, também retrata a influência da estigmatização e do preconceito, constituindo as suas percepções:

Sonia: - Eu tava numa escola especial. Pra crianças com necessidades especiais. Escola Especial (FALA O NOME DA ESCOLA). **Até no nome tem especial.** Que é uma escola para quem não é normal. Que é uma escola pra quem tem deficiência mesmo. Eu entrei lá com sete anos e saí com 15 desta escola. E depois eu fui pra escola normal.

(...)

Sonia: - Eu consegui, mas tem muitas crianças que ainda ficaram lá. (...) Tem crianças que não vão sair daquele colégio... Tem muitas crianças que não conseguem e que demoram mais...

A vivência no espaço da Escola Especial, para a jovem, reafirmava a impossibilidade, ou seja, a deficiência, como falta ou defeito, de modo que ela descreve esse tempo em que esteve lá, como um “obstáculo” em sua vida que conseguiu superar.

Portanto, a frequência na Educação de Jovens e Adultos é tratada pela jovem como superação e o mesmo cálculo temporal que ela faz acerca do tempo que em frequentou a Escola Especial, ela faz para a EJA, aparentando bem mais satisfação consigo mesma:

Sonia: - Eu vim com 15 anos para esta escola e vou sair com 21 daqui.

Ela relata que teve um bom desempenho na EJA e que foi reprovada apenas na Totalidade 3 por duas vezes consecutivas. Também reforça que é a única que tem deficiência na Totalidade 6 e que seus colegas são todos “normais”. Mostra estar atenta ao processo de escolarização vivenciado pelos demais jovens com deficiência, pois

⁸² Refere-se à Escola Especial.

ressalta que, nas Totalidades 1e 2, há muitos jovens com deficiência, mas que poucos conseguem avançar.

Ao se referir ao tempo de escolarização na Escola Especial, explica que, nesse espaço, ela foi alfabetizada e que sua dificuldade maior foi a do aprendizado da leitura. Faz referência com afeto à professora da Escola Especial, que teria tido “paciência” para alfabetizá-la, visto que, após seu ingresso naquela escola, permaneceu retida vários anos no nível um.

Sonia: - Foi mais difícil ler... Complicado ler B com A..

(...)

Sonia: - Eu demorei mais pra se alfabetizar.. Eu fiquei vários anos no mesmo nível. Depois eu fui passando, fui passando e vários níveis até que cheguei num momento que já tava pronta pra se liberar. **Pra sair... pra criar asas!**

(...)

Interessante sua forma de colocar em evidência a mudança de escola “criar asas”. Destaco também a sua percepção de que quem precisava “mudar” e adequar-se ao projeto de ensino era ela, de modo que admite que seu progresso tenha sido resultado de uma mudança no seu “jeito de ser”, fazendo referência ao seu comportamento e nomeando como “preguiçosa”.

Sonia: - Meu jeito de aprender mudou muito. Agora eu to mais quieta, antes eu falava demais...

Clarissa: - Mas é errado falar demais?

Sonia: -- É... Porque incomoda as pessoas. Agora eu to mais quieta...agora eu não dou mais um piu na aula. Meu jeito mudou muito. Aprendi o horário certo pra falar...Mudei muito o meu jeito de ser. Mudei muito o meu jeito de aprender. Não sou mais preguiçosa, graças a Deus.

Clarissa: -Por que tu se achava preguiçosa?

Sonia: -Porque eu não queria fazer nada. Só ficava reclamando. Agora eu faço tudo, graças a Deus.

(...)

Ao descrever a experiência da EJA, demonstra compreensão dos componentes disciplinares e dos conteúdos tratados, pois enfatiza, em sua fala, os aprendizados e as temáticas das suas aulas no momento da realização das entrevistas. É possível perceber o seu desenvolvimento e comprometimento com o processo de escolarização. Conta que, em Física e Matemática, os cálculos estão complicados; em Português, está

aprendendo sobre predicados nominais e verbais; em Geografia, sobre os Continentes; em História, sobre o Império Romano e, em Inglês, está aprendendo os verbos.

Em um de nossos encontros, estava muito chateada porque, no dia anterior, havia feito uma prova de matemática, na qual não tinha obtido êxito, pois o tempo não teria sido suficiente para realizar todos os cálculos. Explicou-me que o professor lhe daria uma nova oportunidade de fazer uma recuperação, mas que não concordava que tivesse recebido NA⁸³ por não ter tido tempo. Ainda sobre a experiência da EJA, ela conta que, em uma determinada etapa, frequentou o Atendimento Educacional Especializado, na Sala de Recursos Multifuncionais, mas que atualmente não estava tendo, já que estava trabalhando. Explica que a Sala de Recursos Multifuncionais é um lugar onde cada um é trabalhado em suas dificuldades, naquela disciplina em que precisa melhorar e que, no caso dela, tratava-se de atendimento para os conteúdos de matemática.

Sobre a sua rotina dupla — trabalho durante o dia e escola à noite — muitas vezes ela enfatiza que está “puxado”, que se sente cansada e que não tem mais tempo para realizar todas as tarefas de casa.

Sonia também reforça em sua fala, a partir das suas próprias experiências, que não admite mais ser reprovada:

Sonia: - Agora eu vou ter que ir. Eu não quero ficar aqui o ano que vem. Esse ano eu vou ter que terminar... Dois três anos no mesmo nível não dá...Eu fiquei no nível três mais de uma vez...

8.3.3 Relações interpessoais: o eu e o outro

Com relação as suas relações interpessoais, prevalece o convívio com os familiares e os colegas da escola e do trabalho. Sonia explica que se sente sozinha, que sente falta de companhia da sua idade e expressa várias vezes o desejo de ter um namorado.

Na EJA, os quinze minutos de recreio não são suficientes para manter uma amizade com os seus colegas. Da mesma forma, no trabalho; ela ressalta que convive com pessoas na hora do intervalo do almoço, mas que esses momentos são muito rápidos e insuficientes.

⁸³ Menção avaliativa que significa “Não atingiu os objetivos propostos”.

Da época em que frequentava a Escola Especial, ela destaca o vínculo afetivo mantido com o motorista da Kombi e com a esposa dele. Ela explica que ambos eram muito atenciosos com ela e que a amizade e o carinho que nutria por eles era como de “pai para filha”. Ela frisa: “- Eu cresci dentro da Kombi deles”, fazendo alusão ao longo tempo em que frequentou a Escola Especial e à presença constante dessas duas pessoas em sua vida naquela época. Chamou-me atenção essa descrição, pela singularidade dos laços afetivos descritos pela jovem, à medida que a convivência com os motoristas ocorria exclusivamente nas horas do trajeto à escola e a casa; portanto, bem menores do que o tempo de efetiva frequência na escola. Nesse espaço, por sua vez, ela não aponta pessoas que teriam sido significativas e se tornado referências positivas, além da professora que, na sua visão, foi a responsável pelo seu processo de alfabetização.

A sua tentativa de construir vínculos e afetos mais íntimos é tolhida pela falta de confiança no outro. Em uma das entrevistas, ela estava bastante chateada e explicou-me que, naquele dia, uma colega a quem ela havia confiado um segredo, havia sido muito indiscreta e contado aos outros, o que ela lhe contara, causando um constrangimento.

Além disso, a percepção que tem sobre o possível preconceito parece ser um limitador para que ela possa construir novos laços sociais e afetivos com o outro, o que fica evidente quando conta que costuma ficar magoada com as pessoas que são preconceituosas com ela. Quando a questiono em que situações as pessoas costumam ser preconceituosas, ela dá a seguinte resposta:

Sonia: - Na rua, no mundo, na vida... Na vida cotidiana... Às vezes as pessoas não querem falar aquilo, mas falam sem querer querendo...

(...)

Sonia: - Mas eu não ligo, porque eu sou eu mesma.

Em uma dinâmica realizada com a jovem, em que lhe apresentei algumas emoticons para que narrasse como estava se sentindo naquele dia e quais os sentimentos que costumava ter, novamente voltou à tona, em nosso diálogo, o seu sentimento de solidão.

Ela escolheu as emoticons destacadas a seguir:

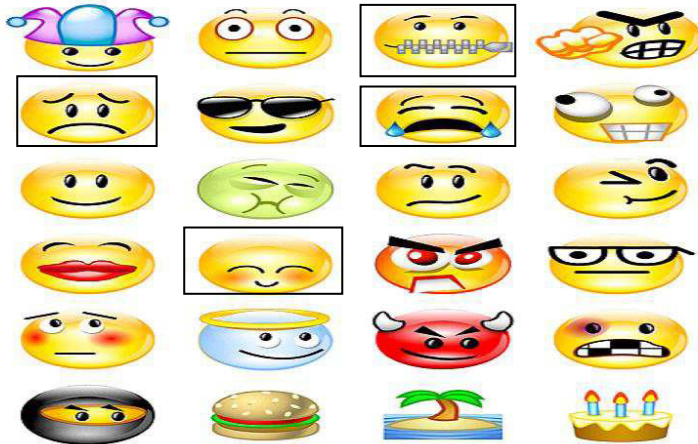


Figura 8: Emoticons

Para argumentar sobre a escolha das quatro emoticons, Sonia explicou que é uma pessoa feliz, sorridente, risonha, mas que também chora às vezes e que nem sabe muito bem por que se sente triste. Novamente, resgatou a visão de sua mãe para falar de si mesma:

Sonia: - É que é assim... minha mãe também falou isso...é que tem vezes que eu mesma me ponho pra baixo. Em vez de botar meu astral lá em cima, eu mesma me coloco meu astral lá embaixo. Eu não sei... Eu fico me chamando de coisa que eu realmente não sou, entendeu? Eu mesma me xingo, eu mesma me chamo de burra e de doente.

Sobre a emoticon com “zíper na boca” ela foi bastante objetiva, justificando a escolha por saber guardar segredo e ser amiga dos outros, embora as pessoas nem sempre ajam da mesma forma com ela.

Percebo que Sonia busca, em suas relações com o outro, constantemente, o sentimento de acolhimento e de aceitação. Demonstra querer ser considerada parte legítima na relação, ser ouvida e respeitada em suas opiniões e sentimentos.

8.3.4 As possibilidades de Ser

É possível inferir que Sonia entende o seu avanço da Escola Especial para o ensino comum como a ampliação de suas possibilidades. Embora, ainda prevaleçam inseguranças e comportamentos oscilantes, esse deslocamento foi importante, uma vez que lhe trouxe estímulo para acreditar em si mesma e projetar novas metas, Assim, na

iminência da conclusão do Ensino Fundamental, Sonia amplia a sua percepção sobre as suas capacidades e afirma se ver, no ano de 2013, frequentando o Ensino Médio e, mais tarde, frequentando uma universidade, no curso de Biologia, por influência de seu professor atual.

Costumava reforçar em sua fala que havia vencido muitas barreiras e que ainda irá vencer mais algumas, mostrando-se, em muitos momentos, perseverante. Em outros instantes, contudo, a falta de expectativa se sobressai em seu modo de narrar-se:

Clarissa: - O que tu pensa para o futuro?

Sonia: - Não pensei... Não tenho a mínima ideia. É assim, vou te dizer uma coisa, vou ser bem direta e objetiva. Seja o que Deus quiser e a vida continua e o que tiver que acontecer vai ser. Eu vou deixar o futuro me dizer... Vou deixar o destino me dizer... Vou deixar as coisas irem devagar... O destino acontecer... Porque é muito enrolada a vida. Não tenho pressa pra nada.

A sua experiência profissional, iniciada no mesmo período em que começou a frequentar a Totalidade 6 da EJA, também parece ser percebida por ela como a possibilidade de adquirir sua independência. Satisfeita, Sonia conta que foi contratada com carteira de trabalho assinada. Destaca que antes dependia financeiramente de sua mãe e que agora não mais. Já sabe em que vai gastar o seu salário, enfatizando que vai gastar com “responsabilidade”.

As atividades e os espaços em que consegue circular com independência também são muito enfatizados em seus relatos. Explica que percorre sozinha todo o trajeto da casa ao trabalho; do trabalho à escola e da escola a casa. O primeiro trajeto ela faz de ônibus e, para se deslocar do trabalho à escola, viaja de Kombi (transporte escolar fretado).

Detalha as atividades domésticas que sabe fazer, referindo-se às suas atribuições e responsabilidades em casa, como próprias da jovem adulta que se considera.

Sonia: - Eu lavo, eu passo, eu cozinho. Eu sei até passar camisa social masculina. Eu sei lavar roupa, sei tirar o pó, eu sei passar o pano, eu sei limpar o banheiro, eu sei cozinhar, eu sei fazer tudo... Só não arrumei namorado ainda... Eu sei fazer tudo, tudo, tudo, tudo, tudo...

(...)

Sonia: - Eu fiz um bolo, eu segui a receita e deu certo... Era bolo de canela. Tu pode vir aqui qualquer hora que eu te trago a receita.

Clarissa: - O que mais você gosta de cozinhar?

Sonia: - Arroz, feijão, galinha, macarrão. Eu sei fazer arroz, bife à milanesa, feijão, galinha, sei fazer pirê... Olha, eu vou dizer, o marido que casar comigo vai tirar a sorte grande. Não vai passar fome!

Na história de Sonia, foi possível observar os sentidos atribuídos à circulação em novos espaços como ampliação da possibilidade de adultecer, a partir do exercício das responsabilidades e da gradativa autonomia em situações que envolvem o seu dia a dia. Tais movimentos parecem contribuir para que Sonia se reconheça como capaz, ampliando suas possibilidades de ser, de viver e aprender, prevalecendo como tonalidade que marca seu modo de agir e de se narrar. Para a jovem, são enfatizadas a necessidade de demonstrar as suas capacidades, de reforçar aquilo que considera fazer bem para que o outro igualmente possa valorizá-la. A sua percepção apurada e sutil dos processos de estigmatização, que constituem a trama das relações sociais, colabora para que prevaleça o seu comportamento inseguro, mediante os desafios, de modo que ora ela demonstra acreditar em si mesma, ora ela mesma afirma se considerar incapaz.

Sonia nos sugere uma reflexão sobre o tempo como operador pedagógico, à medida que sua menção ao tempo cronológico, ao seu tempo de aprendizado, ao seu próprio ritmo, à sua falta de tempo para realizar as atividades são reforçados em vários momentos como elementos perturbadores de suas relações.

Além disso, instiga-nos a rever os processos pedagógicos que auxiliam a manter a percepção da falta unicamente nos sujeitos, em vez de questionar também a atuação das instituições. Sua passagem pelo ensino especializado permite questionar os rótulos que se colam ao sujeito e transcendem esse espaço, uma vez que, independentemente de ter ingressado no ensino comum, o fato de ter em seu histórico escolar a passagem pela instituição escolar especial mobiliza e conduz o olhar dos sujeitos a seu respeito.

8.4 O INDIVIDUAL E O COLETIVO NA COMPOSIÇÃO DAS NARRATIVAS

As narrativas sobre/com Lucas, Pietro e Sonia começam antes das entrevistas. Iniciam-se no momento do encontro e na busca de conhecê-los para construir as formas de comunicação com cada um deles. A relevância dada à comunicação, como a matriz vivencial humana dos processos biológicos e sociais, justifica a discussão das formas de comunicação, antecedendo, inclusive, as narrativas propriamente ditas, pois, de acordo com a posição teórica assumida, os modos de ler o outro são mais relevantes do que a

própria leitura, ou seja, aquele que lê fala mais de si mesmo do que necessariamente de quem pretende ler.

Assim, ao buscar conhecer e dar a conhecer os sujeitos, as leituras produzidas sobre eles, envolvendo seu diagnóstico, são apresentadas apenas nos capítulos referentes a cada um deles, como modo de construir a coerência entre forma-conteúdo. Não considere interessante antecipar leituras que pudessem propor (pre)conceitos sobre eles e que dessem ênfase ao diagnóstico como rótulo que “cola” no sujeito, tornando-se seu próprio nome. Nesse sentido, o diagnóstico também não se constituiu como critério de seleção dos participantes. Sua discussão foi proposta, fundamentalmente, a partir das leituras construídas por cada um dos três personagens e no modo como cada um deles, assumiu a voz de outros personagens nas descrições de si mesmos, mostrando-se afetados pelo contexto no qual estão inseridos.

Esse modo de conceber a designação ou a nomeação de cada participante vem ao encontro da constatação de que os sujeitos são identidades em curso, compostas por um elenco de variáveis em permanente construção. O ato de caracterizar só toma sentido quando pensado em relação, de modo que cada um se constrói em múltiplas e multifacetadas identidades, a partir das circunstâncias históricas.

Assim, ao abordarmos o universo vivencial de um sujeito não devemos considerá-lo como um processo unicamente interno. Conforme Bateson (1986), o dentro e o fora ou a inclusão e a exclusão não são metáforas apropriadas para tratar do eu. O relacionamento antecede o eu, de modo que as identidades individuais são também coletivas e vice-versa, em uma relação de interdependência, que implicaria subverter a gramática da língua portuguesa e substituir o “e”, empregado no título deste subcapítulo por um “hífen”, para interligar os termos “individual” e “coletivo”.

“Não há dúvida de que existe um aprendizado no sentido mais particular. Existem mudanças em A e mudanças em B que correspondem à dependência-apoio do relacionamento. O relacionamento, entretanto, vem primeiro. Ele precede.” (BATESON, 1986, p. 141)

O relacionamento propõe sempre uma “dupla descrição” (BATESON, 1986), logo, com a possibilidade de leituras sobre os três sujeitos em uma dimensão individual e coletiva, simultaneamente, em uma dinâmica de “retroalimentação” do sistema, conforme concepção proposta pelos estudiosos da Cibernética.

A partir do relacionamento, cada sujeito exercita os vínculos mútuos de dependência e de autonomia para com o outro. A relação de proporcionalidade, na

vivência desses papéis, está intimamente relacionada às possibilidades de Ser desses sujeitos. A restrita circulação em espaços sociais e em grupos heterogêneos e a pouca aposta nos processos pedagógicos envolvendo esses alunos, como foi apresentado nas histórias de Lucas, Pietro e Sonia, pode colaborar para que o peso da balança esteja mais direcionado à descaracterização de cada um deles como pessoa capaz de cuidar de si e do outro, isto é, como o adulto, cuja deficiência, torna-o incapaz de “adulterar”.

A partir da filiação teórica proposta, o que fica em evidência na história dos três jovens com deficiência não é um diagnóstico que aponta mais ou menos “severidade”, e sim a qualidade dos apoios que cada um deles recebeu, como forma de (auto)produção de novas possibilidades a sua existência humana.

Para Bateson (1986), só é possível tratar de “categorias de organização contextual de comportamento”, jamais de “categorias de comportamento”, pois o aprendizado e a síntese de leituras sobre o outro são desencadeadas em um contexto, ou seja, em um espaço de relacionamento e interação. Assim, Sonia não é “lerda”; o comportamento vagaroso não está dentro dela, mas se constituiu e se afirma na relação com a mãe e com os seus professores. Lucas não é incapaz de se expressar oralmente por uma condição unicamente orgânica; no entanto, torna-se incapaz pela incapacidade dos outros em procurar compreendê-lo; a sua suposta ausência é ainda mais ressaltada no relacionamento com a figura do pai.

Além disso, é da dimensão identitária individual e coletiva a tensão entre lembrar e esquecer, narrar e silenciar, dinâmicas que mobilizaram os relatos dos sujeitos durante as entrevistas. Pela relação, constroem-se as linhas de contorno para os verbos nomeados acima, sendo, todos eles, ações complementares que potencializam a concepção de memórias.

Nas experiências de encontro com Lucas e Sonia houve o deslocamento do silenciar ao narrar. A autopermissão para falar de si, exercitada de modo gradativo por ambos, esteve acompanhada da leitura que cada um deles fez de mim, reforçando o relacionamento como uma descrição dupla. Em uma das entrevistas, Sonia refere-se a mim da seguinte forma: “Gostei de ti. Você quer ser minha amiga?” A apreciação afetiva que ela faz a meu respeito sinaliza as leituras que ela produziu sobre mim e sobre a relação que construímos. Com Pietro, intercalaram-se os momentos de esquecimento e lembrança, em especial, sobre suas experiências escolares.

A retomada dessas passagens vivenciadas com os sujeitos explicita a dificuldade de isolar em partes o que é da ordem do individual e o que é da ordem do coletivo, de

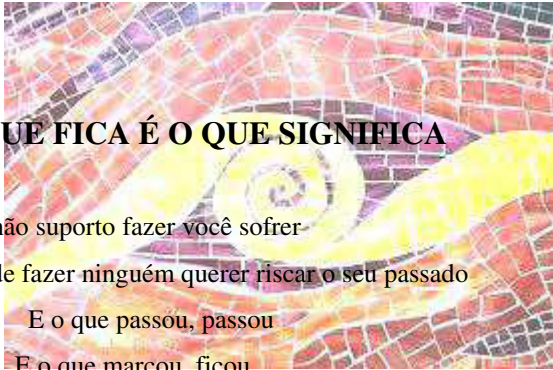
modo que o relacionamento opera como o elemento de liga entre as partes. Para Maturana (2002), “toda história individual humana é sempre uma epigênese da convivência humana” (p. 28), pois as experiências não estão no corpo, e sim nas relações em que se constroem a convivência. Assim, a ontogênese humana se dá pelo desencadear de uma narrativa que dura desde o nascimento até a morte de um organismo, em que a célula inicial que o funda, opera um devir de mudanças em sua estrutura, como resultado dos seus processos internos e da relação com o meio. Entender a dimensão mutuamente gerativa das histórias individuais e coletivas dos sujeitos torna-se necessário, igualmente, para potencializar o ato de educar e as práticas pedagógicas para esse grupo de sujeitos, a partir da convivência com o outro; para operar formas abertas de leitura que auxiliem a garantir a resposta do outro, em vez de eliminá-la a priori; para configurar o espaço de pertencimento, perante a convivência que aceita e acolhe as vozes da diferença; para responsabilizar cada um, perante si e perante o outro, estimulando que a vida seja compreendida em sua dimensão ética.

Essa discussão sugere, portanto, a retomada da premissa organizadora desta investigação “Isso me lembra uma história”, em função do reconhecimento das conexões entre as histórias que são do plano do coletivo e do individual, em suas temporalidades e circunstâncias históricas, sucessivas e simultâneas:

Na medida em que as histórias são o tecido do vivo, saberemos que a sua história não é a de seu pai e de sua mãe, nem a história do feto que você foi e — antes disso — a história da simetria dos membros, própria aos vertebrados e, bem aquém disto, a história do nascimento da animalidade e a história da emergência da vida. (SAIMAN, 2004, p. 74)

Além da constatação do processo da autopoiese humana influenciada pelos processos biológicos e sociais, a dimensão do coletivo está presente nas regularidades ou nos pontos em comum a partir das três histórias de vida. A construção dos eixos de análise desta pesquisa tensiona essas aproximações. Além disso, a frequência escolar dos três sujeitos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Pública Estadual de Ensino do RS, evidencia aspectos que os unem e que possibilitam a escrita reflexiva de uma narrativa coletiva, como textos que produzem contextos de relacionamento, vinculados aos sujeitos e às políticas. Uma narrativa que aproxima, mas que não concilia ou elimina as contradições, e sim uma narrativa que se contrapõe às generalizações.

9 O QUE FICA É O QUE SIGNIFICA



Eu não suporto fazer você sofrer-
 Não gosto de fazer ninguém querer riscar o seu passado
 E o que passou, passou
 E o que marcou, ficou

Se diferente eu fosse será que eu teria sido amado?

Por você, por você

(Ainda não passou, letra e música de Nando Reis)⁸⁴

No reino da narrativa, sinto-me um pouco mais à vontade, e uma vez que as histórias, ao contrário das formulações científicas, não esperam, e na verdade rejeitam respostas unívocas, posso perambular por esse território sem me sentir constrangido a dar soluções e conselhos. Talvez por isso essas conferências tenham alguma coisa de insatisfatório: ao fim e ao cabo, minhas questões seguem sendo questões. Por que buscamos identidade nas palavras e qual é, nessa busca, o papel do contador de histórias? Como a linguagem determina, delimita e amplia nossa imaginação do mundo? Como as histórias que contamos nos ajudam a perceber nós mesmos e os outros?[sic] Essas histórias poderiam conferir uma identidade, verdadeira ou falsa, a toda uma sociedade? E para concluir, as histórias serão capazes de mudar quem somos e o mundo em que vivemos? (MANGUEL, 2007, p. 13)

⁸⁴ Esta música foi extraída do mural do facebook de Lucas, um dos sujeitos desta pesquisa.

9.1 A EXPERIÊNCIA

Ao me deparar com as linhas finais deste texto, o qual me acompanhou sistematicamente durante estes dois últimos anos (embora suas primeiras linhas tenham sido escritas antes), impossível não trazer à tona as lembranças, pois foi, por meio delas, que procurei conhecer: pelo “pensar em termos de histórias”.

Retomo as memórias sobre os modos de conhecer, desencadeados por esta pesquisa, para reiterar um viés de ciência em que o caminho é “mosaico”, pois propõe muitas formas assimétricas e linhas que vão e que vêm. Recuperando as linhas, encontro-me com um número expressivo de sumários que tiveram espaço nesta pesquisa, com um número considerável de roteiros que foram produzidos para as entrevistas com os sujeitos e também com as incontáveis vezes em que escutei as transcrições e constituí novas leituras. Na sumarização e retomada contínua das partes, os caminhos foram se delineando: para trás, para frente, em diagonal, muitas vezes, como caminho de bifurcações.

Percebo a produção da experiência (e não de informação) sobre o fazer do pesquisador, que me possibilita tecer considerações de momentâneo fechamento e que, por sua vez, pelo presente no passado, rascunham a escrita do futuro.

Olhando para trás, compreendo que a problematização inicial, a forma-conteúdo, foi reinventada durante todo o percurso, a fim de potencializar as perguntas implícitas e diretamente relacionadas ao objetivo central da pesquisa: de que modo(s) produzimos Ciência? Quais formas legitimamos como produção de conhecimento e, em última instância, quais as contribuições que a academia tem dado à área da Educação Especial? As perguntas permanecem em aberto, apontando para o futuro.

Pelas formas produzidas, encontro a possibilidade de pensar que a história da natureza corresponde à história das teorias do conhecimento sobre nós mesmos (VARELA, 1985); portanto, como formas que revelam os critérios de distinção compartilhados. Desse modo, aliando-me à questão proposta por Manguel (2007), apresentada no prólogo deste texto: “*Como as histórias que contamos nos ajudam a perceber a nós mesmos e os outros?*”

Em um dos metadiálogos criados por Bateson (1989), no diálogo com sua filha, esta o questiona sobre as formas arrumadas e desarrumadas.

FILHA: Por que as minhas coisas acabam por ficar da forma que chamo de “*desarrumadas*”?

PAI: *Porque há mais maneiras que tu chamas de “desarrumadas” do que a que chamas de “arrumadas”.*

Com as formas arrumadas e desarrumadas, Bateson (1989) nos possibilita pensar que a probabilidade maior de formas desarrumadas existe a partir daquilo que os sujeitos consideram como válido, ou seja, vinculados aos critérios de distinção e aos modos de conhecer legitimados na relação.

Percorrendo um passo adiante no caminho, defini os critérios de distinção, e a “aceitação do outro como legítimo outro” foi determinante na minha forma de olhar. A abordagem narrativa assumida também produziu, como distinção, a “objetividade entre parênteses”, isto é, a realidade como uma “narrativa” produzida por um observador.

Além disso, potencializar a modalidade da EJA no ensino comum como espaço legítimo para os jovens e adultos com deficiência, mesmo com as fragilidades históricas que compõem as cenas da EJA atualmente, no Brasil e na Rede Pública Estadual de Ensino do RS, tratou-se de um recorte significativo no modo de olhar para esses sujeitos. Essa construção motivou reconhecê-los em seus tempos de adulter, compreendendo que a adulez é um processo movediço e interdependente de tudo que aconteceu antes e que acontecerá depois, cujas vivências estão atravessadas pelo amadurecimento neuropsíquico; pela historicidade pessoal, com seus complexos registros afetivos e relacionais e pela cultura com todas as suas exigências e expectativas em torno do adulto. Portanto, a vida adulta é uma construção coletiva e cultural que não pode ser tratada como fenômeno individual (OUTEIRAL, 2008). Além disso, essa opção registra a compreensão de que os processos de aprendizagem, a partir da filiação teórica anunciada com o pensamento sistêmico, ocorrem no relacionamento e no contexto.

A aposta dirigida à EJA ganha vida na história de Lucas e de Sonia, cujas histórias de escolarização, no ensino exclusivamente especializado, dão conta de mostrar os processos de estigmatização e de preconceito vivenciados por ambos. O espaço da Escola Especial, não só reduziu as suas possibilidades como também, em determinado momento, desistiu de Lucas, atestando o insucesso de sua escolarização naquele espaço e a concepção determinista da não educabilidade de alguns sujeitos.

Quanto à Sonia, a Escola Especial tomou dela um tempo de oito anos, descritos por ela mesma, como “tempo de obstáculo”, e a EJA como sendo o momento em que “criou asas”. As práticas escolares vivenciadas neste espaço – Escola Especial – por Lucas e Sonia sinalizam a ausência de um currículo escolar que avance além do compromisso da escola com a alfabetização deles. Fica evidente, nas histórias, a constatação histórica de que o ensino exclusivamente especializado não cumpriu com o papel de ser um período transitório ou de passagem na vida desses sujeitos.

Além disso, a vivência no espaço de escolarização do ensino comum, por meio da EJA, possibilita aos sujeitos desenvolverem critérios de análise relativos às experiências vividas anteriormente, no ensino exclusivamente especializado (no caso de Sonia e Lucas), e em trajetória de fracasso escolar (caso vivido pelo aluno Pietro), de modo que, principalmente Lucas e Pietro, assumem uma posição bastante crítica em relação às práticas escolares.

A partir da transcrição das entrevistas, foram ampliados os eixos de análise; a estigmatização e o preconceito foram percepções recorrentes na história dos três sujeitos, influenciando os sentidos atribuídos por eles às suas experiências, tanto na dimensão individual como na coletiva. Para Sonia e Lucas, o preconceito reduz os modos de se perceberem, produzindo-lhes uma identidade virtual, que, em alguns aspectos, nega-lhes a possibilidade de se visualizarem como capazes, formatando seus registros orais e escritos. Na abertura deste texto, trago trecho de uma canção publicada por Lucas em seu facebook, que diz “Se diferente eu fosse será que eu teria sido amado?”. Essa leitura ficou evidente, em alguns aspectos, no seu modo de se descrever, principalmente no que concerne à aceitação de sua imagem física perante os critérios de normalização.

Para Pietro, essa influência é percebida com mais intensidade na dimensão coletiva, nos seus relacionamentos interpessoais, à medida que são negadas a ele algumas possibilidades, tais como a de ser efetivado no emprego.

Como segundo eixo, foi proposto o tema “os relacionamentos interpessoais”, ou seja, a relação com o outro, pela compreensão de que somos seres sociais e que nos (re) fazemos pela convivência. Os anseios manifestos pelos três sujeitos de viverem um relacionamento amoroso sinalizam o quanto as trajetórias humanas desses jovens são afetadas pela cultura e pela linguagem, aproximando-os do grupo social em que estão inseridos. Tais anseios também tensionam as leituras generalistas de que esses sujeitos, pela condição da deficiência, são “infantilizados”, à medida que evidenciam a

construção das identidades como processos multifacetados. Assim, a suposta infantilização permanece como um eixo organizador da leitura do outro (dos outros) sobre a incapacidade de esses sujeitos terem um relacionamento amoroso. O comportamento dos familiares, principalmente o da mãe de Lucas, ao negar muitas dimensões de sua própria vida e viver a vida do filho com deficiência, é tema que desponta como significativa para novos estudos.

Na relação com o outro, principalmente com os familiares, foi problematizado o conceito batesoniano de feedback negativo, visto como o comportamento que impulsiona o elemento novo em um relacionamento, sendo potente para pensar a autocorreção do sistema, por meio da mudança de um estado ou circunstância, como dependente de todas as pessoas que compõem a cena e dos apoios recebidos pelos sujeitos. Assim, cada “causa” não produz efeitos isoladamente, e sim quando considerada em relação a um modo de organização contextual e à estrutura de cada indivíduo.

Em relação ao eixo das possibilidades de Ser dos sujeitos além da EJA, (esta tratada como lugar propício ao adulecer desses sujeitos), foram observados indícios e tentativas na história dos sujeitos de romper com o viés da incapacidade, o que torna potente a consideração de que, por intermédio de possibilidades singulares, o ser humano se (re)faz na autopoiese. Reconhecer as pequenas e discretas alterações, geradas pela instabilidade e estabilidade simultânea do sistema, só é possível perante o olhar de aceitação e acolhida ao tempo da resposta do outro, pelo olhar que não elimina ou antecipa a resposta. Exercitando essa forma de olhar, percebo, no cafezinho preparado todas as manhãs de modo independente por Pietro, a sua possibilidade atual de Ser; na participação em uma rede social virtual por Lucas, o modo que ele encontra para expressar a sua compreensão sobre o mundo; nos quitutes que Sonia se orgulha de saber preparar, o seu modo de participar e atuar em seu contexto social; essas são algumas das experiências destacadas pelos sujeitos. Valorizar e potencializar os microcontextos do vivido pelos sujeitos constrói o “degrau” para a “escada do céu” almejada por Pietro.

Em todas as pequenas experiências manifestas e silenciadas, percebo um padrão que liga: o da necessidade de pertencimento sinalizada pelos três jovens. Os atos de estar no mundo e de fazer parte dele são manifestações que reafirmam uma premência que é do humano em seus modos de registrar-se e de descrever-se. Assim, integra a narrativa dos três sujeitos a atribuição de valor à comunicação, ao estar junto, sempre

em relação com o outro. Conforme Varela (1985), a inteligência não pode ser mais considerada como a capacidade de resolver um problema, e sim como a de penetrar em um mundo partilhado. A história dos três jovens é convidativa para pensar essa afirmação do autor, sendo inquestionável a capacidade e o desejo dos três de vivenciarem a comunicação como um processo de comunhão e partilha.

Em sintonia com os critérios de seleção dos sujeitos, houve a construção de um itinerário de aproximação dirigida à história coletiva sobre a escolarização de jovens e adultos com deficiência na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. As regularidades apontadas nas histórias individuais dos três participantes confirmam que os três vivem desafios bastante próximos, os quais podem auxiliar a sistematizar uma reflexão sobre uma “quarta história”, a história dos jovens e adultos com deficiência, matriculados na EJA, nessa rede pública e em outros espaços do nosso país.

Na busca das regularidades que compõem a narrativa coletiva dessa rede, continuam em destaque as leituras envolvendo a caracterização do sujeito desfocado do contexto, produzindo recortes e fendas vinculadas às possibilidades de organização curricular, com a manutenção das “formas fechadas”, com a busca de grupos supostamente homogêneos, como sugere a oferta da EJA no turno diurno. Penso que poderia ser antecipada a seguinte pergunta: o que seria uma “forma aberta” nessa organização? Emerge como necessária a reflexão sobre quais escolhas mantêm a “forma fechada” e quais leituras poderiam produzir uma “forma aberta”, com grupos compostos por sujeitos com e sem deficiência. Na busca das respostas dirigidas à oferta da EJA no período diurno, identifico leituras que reforçam a incapacidade do sujeito, pois não se considera que eles possam ter uma experiência profissional simultânea à do tempo de escolarização, por exemplo. Logo, a “forma aberta” seria aquela que instiga as leituras potencializadoras da aposta no sujeito. A produção dessas formas reforça, ainda mais, as perguntas disparadas no início deste capítulo acerca de como pensamos a produção de conhecimento, uma vez que são os modos de conhecer que sustentam, (re)criam e recortam as formas e as configurações.

As cenas da EJA nas quatro escolas estaduais de Porto Alegre, visitadas no início da pesquisa de campo, geograficamente bastante próximas, sinalizam a influência dos contextos locais e das práticas constitutivas da implementação de políticas. Mesmo no momento político atual, em que o estado do Rio Grande do Sul assume um

direcionamento explícito e propositivo⁸⁵ a favor da perspectiva da educação inclusiva, as práticas pedagógicas continuam produzindo fissuras e sentidos antagônicos ao considerarmos o contexto macropolítico.

Do mesmo modo, as práticas pedagógicas improvisadas que prevalecem na EJA indicam a necessidade de retomada do compromisso por parte da escola para com essa modalidade. Expressa-se, assim, o compromisso da Educação como um todo, e não unicamente da área da Educação Especial com o conhecimento pedagógico e com a compreensão da docência como uma experiência reflexiva, de autoria e de criatividade.

Também faz parte das tramas dessa história a percepção da (in)visibilidade da oferta do AEE para os jovens e adultos com deficiência, constituindo temática emergente para novos estudos. A necessidade de aprofundamento do diálogo, tanto no espaço da academia como no da escola, das áreas da Educação Especial e da EJA é igualmente reafirmada.

Sobre o percurso teórico-metodológico, ainda identifico a proximidade dos papéis do pesquisador com o do docente, pois ambos precisam perseguir formas que “comuniquem”, com semelhante ou distinto domínio linguístico, e que permitam a participação de todos no projeto coletivo. Ambos precisariam experienciar o olhar voltado à complexidade, ampliando e reduzindo o foco para perceber as especificidades.

As possíveis tramas produzidas nesta pesquisa identificam a escrita em curso de histórias simultâneas. Além das histórias individuais de Pietro, Sonia e Lucas, a história coletiva de todos os “Pietros”, “Sonias” e “Lucas” entrelaça-se com a minha história individual e ensaia a configuração de uma pesquisadora. As suas histórias passam a ser a minha história, as minhas possibilidades de Ser. Escrevem o meu passado no presente e o futuro pelo passado. Assim, “todas as histórias contadas pelo narrador escrevem-se dentro da sua própria história”. (BOSI, 2010, p. 89).

Portanto, ao pensar a última questão de Manguel (2007): E, para concluir, as histórias serão capazes de mudar quem somos e o mundo em que vivemos? Permanece a minha tendência dirigida à utopia, que retroalimenta o percurso, transformando a aposta na convicção de que as histórias contadas são capazes de estimular a reflexão do vivido, podendo ser reescritas na singularidade do individual e nas conexões do

⁸⁵ Veja capítulo 5.5, Jovens e adultos com deficiência e a oferta escolar na Rede Estadual de Ensino do RS, em que se apresentam os direcionamentos atuais da política estadual de Educação Especial.

coletivo. E, para finalizar (ou propor o recomeço), sinto a necessidade de parafrasear Manguel (2007) e dizer que minhas questões continuam sendo questões!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Juniele Rabêlo; AMORIM, M.; BARBOSA, X. Performance e Objeto Biográfico: questões para a história oral de vida. **Oralidades: Revista de História Oral**, USP, v. 2, p. 101-109, 2007.
- ANDREATTA, A; E CAMARGO, E; Sentidos construídos sobre a independência de jovens com síndrome de Down por um grupo de pais e profissionais. Anais... 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2002.
- ARAÚJO, Ricardo Benzaquen. **História e narrativa**. In: Varia História. MG: Programa de Pós Graduação em História-UFMG, nº 11, julho de 1992. p. 58-75. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/varia/admin/pdfs/11p57.pdf>> Acesso em: 25/11/2012.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Minas Gerais: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM PÓS-GRADUAÇÃO. Reuniões Anuais. **Trabalhos completos e Pôsteres GT 15 e GT 18**. <site> Disponível em: <<http://anped.org.br>> Acesso em: 25/11/2012.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 59-76, 2011.
- BATESON, G. **Mente e natureza**. Tradução de Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. 232 p.
- BARTHOLO, Roberto. Alteridade e preconceito. In: TUNES, Elizabeth. BARTHOLO, Roberto. (org.) **Nos limites da ação** Preconceito inclusão e deficiência SP: Edufscar, 2007. p. 41-50.
- _____. **Metadiálogos**. Tradução de Carlos Henrique de Jesus. 2ª edição. LISBOA: Gradiva Publicações, 1989
- BENJAMIN, Walter. **O Narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica. Arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197 a 221.
- BOOTH, Tim. El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. In: BARTON, L. (Comp.). **Discapacidad y sociedad**. Madrid: Morata, 1998. p. 253-271.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. 16ª edição. SP: Companhia das letras, 2010, 484p.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei n. 9.394**. Diretrizes e bases da Educação Nacional: promulgada em 20/12/1996. Brasília: Editora do Brasil, 1996.

_____. MEC. INEP. **LDBEN 9394/96 que estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. MEC. SEESP. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 13, de 24 de setembro de 2009**. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer n. 11 de maio de 2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico Censo Escolar 2010**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico Censo Escolar 2011**. Brasília, 2011.

_____. Plano Nacional de Educação. **Lei n. 10.172, 09 de janeiro de 2001**. PNE 2001/2010. Brasília, 2001.

BRUNO, A. G. G. **Interdições e contradições na política de inclusão de jovens e adultos com deficiência no Estado de Mato Grosso do Sul**. 2006. Dissertação (Mestrado), Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006.

CAEIRO, A. **O guardador de rebanhos e outros poemas**. São Paulo: Lancy, 2006. [heteronômio de Fernando Pessoa].

CAIADO, K. R. et al. Educação e Deficiência na voz de quem viveu essa trama: apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Nova Almeida, p. 01-15, abr. 2011.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. 2000. Lembranças da escola: histórias de vida de alunos deficientes visuais. **Anais...** 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000.

_____. Educação especial, pesquisa e histórias de vida. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 9, p. 145-148, 2007.

CAMARGO, Flávia P. de. O benefício da prestação continuada e a inserção do indivíduo com deficiência intelectual no mundo do trabalho. **Anais...** 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas-PE, 2012.

CAMPOS, Juliane A. de Paula Peres; DUARTE, Márcia. **O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora de educação especial**. Revista Educação Especial. Santa Maria, vol. 24, nº 40, p. 271-284, maio/agosto de 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 10/09/2012.

CANEJO, E. **A reintegração dos portadores de cegueira adquirida na idade adulta: uma abordagem psicossocial**. 1986. 109 f. Dissertação (Mestrado), Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1986.

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), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

_____. **O uso de métodos narrativos na pesquisa sobre a deficiência mental**. ANPED, 2006.

_____. **Adultos com síndrome de Down A deficiência mental como produção social**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. 1ª edição. [Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. SP: UNESP, 1998, 160p.

CIRINO, R. M. B. **Concepções de jovens e adultos com deficiência visual sobre os contextos de aprendizagem escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado), Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.

COMERLATO, Denise Maria et al. **Projeto de pesquisa da Agenda Territorial de EJA/RS**. Jaguarão, RS, 2010. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/rs/node/132>> Acesso em: 23/09/2012. 29p.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **Jovens e adultos com deficiência mental: entre o limite e possibilidades de permanência na escola regular, em tempos de inclusão**. 2006. Dissertação (Mestrado), Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. 2ª edição. BH: Autêntica, 2006, 135p.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Primeira parte. [1637] Tradução de Enrico Corvisieri. s/d. Disponível em: <<http://www.psb40.org.br/bib/b39.pdf>> Acesso em: 29/06/2012.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas e de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. SP: Campinas. Educ. Soc. Vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial; Outubro de 2005. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23/09/2012.

DUQUE, F. O. **Com a palavra os portadores de altas habilidades: características, gostos e necessidades**. 2001. 115 f. Dissertação (Mestrado), Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

EWALD, Felipe Grüne. Memória e narrativa: Walter Benjamin, nostalgia e movência. In: Nau Literária. **Revista eletrônica de crítica e teorias de literatura**. Dossiê: Oralidade, memória e escrita. Porto Alegre:UFRGS, Volume 04, nº 2, julho/dezembro de 2008.

FARINA, Bárbara C.; BAPTISTA, Cláudio R. A estigmatização e a produção de si: reflexões sobre o filme “Preciosa”. **Anais... IX Seminário de Pesquisa em Pós Graduação em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul, RS: UCS, 2012. p.1-10.

FARINA, Bárbara. Processos de estigmatização e contornos da deficiência: olhar para o cinema, olhar para as (im) possibilidades de ser. 2012. 181p. Dissertação (Mestrado) POA: UFRGS, 2012.

FÉRES VALLE, Maria Helena. **Vivências de pessoas com deficiência mental inseridas no mercado de trabalho**. 2004. 90 p. Dissertação (Mestrado), Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

FERRARO, Alceu. **Quantidade e qualidade na pesquisa em Educação, na perspectiva da dialética marxista**. Pro-posições, Campinas, vol. 23, nº 1, (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

FERREIRA, Windys. **Eja & Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência**. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.) Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas. Recife: UFPE-MEC/SECAD, 2009. p. 75-128

FISCHER, Juliane. Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na universidade: possibilidades e desafios. **Anais...** 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2010.

FONSECA, Mirella Villa de Araújo. **Versões e inversões:** a educação de jovens e adultos com deficiência mental. 2003. Dissertação (Mestrado), Campo Grande: UFMS, 2003.

FÓRUM NACIONAL DE EJA. **Encontros Nacionais de EJA.** Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/encontrosnacionaiseja>>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. **Seminários Nacionais de Formação de Educadores em EJA.** Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/node/2283>>. Acesso em: 23/09/2012.

FREITAS, A. P. R. **A Educação Escolar de jovens e adultos com deficiência:** do direito conquistado à luta por sua efetivação. 2010. Dissertação (Mestrado), São Paulo: USP, 2010.

FREITAS, S. M. de. Prefácio à edição brasileira. In: THOMPSON, P. **A voz do passado História Oral.** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 14-19.

FERRAZ, Marco Aurélio Freire. **Rompendo silêncios:** alunos com necessidades especiais narram histórias de inclusão. 2008. 100p. Dissertação (Mestrado)., Porto Alegre: UFRGS, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica.** 7ª edição. RJ: Forense Universitária, 2011.

GARCIA, Rosalba M. C. A proposta de expansão da Educação Profissional: uma questão de integração? **Anais...** 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2002.

GARDOU, Charles; DEVELAY, Michel. **O que as situações de “deficiência” e a Educação Inclusiva “dizem” às Ciências da Educação.** Revista Lusófona de Educação, nº 6, p. 31-45, 2005.

GLAT, R. et al. O método de história de vida em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 2, p. 235-250, 2004.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês:** depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

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**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª edição, RJ: LTC, 2008.

GOYOS, O. de A. C. de N. **Profissionalização de deficientes mentais:** estudo de verbalizações de professores acerca da questão. São Carlos: Edufscar, 1995.

GUIMARÃES MIRANDA, T. ; ROSA, D. L. As múltiplas dimensões educativas da escola para o aluno com deficiência mental. **Anais...** 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **(I)ndicadores Sociais no Brasil** conceitos, fontes de dados e aplicações. 5ª edição. SP: Alínea, 2012.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 43-64.

KASSAR, M. C. M. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: institucionalização de pessoas com deficiência múltipla**. 1999. Tese (Doutorado), Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

KLINKE, Karina; ANTUNES, Helenise Sangoi. **A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em perspectiva: práticas escolares de letramento e formação de professores**. Santa Maria, vol. 3, n. 3, p. 441-456, set/dez 2008, Educação. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>> Acesso em: 10/09/2012.

KOHATSU, L. N. A expressão fotográfica de uma jovem com síndrome de Down. **Anais...** 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002, p. 20-28

_____. **Notas sobre narrativa e identidade** (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura (auto) biográfica. Teoria & empiria. Porto Alegre: Edpuers, 2004. p. 11-22.

LEVI, G. Usos da biografia. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 167-182.

LOSANO, J. E. A. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-26.

LUFT, Lya. **Perdas e ganhos & Pensar é transgredir**. Livro vira-vira. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2010.

MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras**. As histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das letras, 2008, 151p.

MARASCHIN, C. Pesquisar e intervir. **Rev. Psicologia e Sociedade**. 16 (1) Número especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a08.pdf>> Acesso em: 12/12/2012. P.98-107

MAFEZZOLI, Roberta Roncali. **Olha, eu já cresci**: a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental. Dissertação (Mestrado), Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

MANZINI, Eduardo José. **Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental**: visão do agente institucional e visão do egresso. Dissertação (Mestrado), São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1989.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

_____. **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. 3.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MAFEZZOL, R. R.; GÓES, M. C. R. O uso de métodos narrativos na pesquisa sobre deficiência mental. **Anais...** 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Psy II, 1986.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, Fabiana. **História oral**: como fazer e como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIRIEU, Philippe. A pedagogia entre o Dizer e o Fazer A coragem de começar POA: Artmed, 2008.

_____. Carta a um jovem professor. POA: Artmed, 2006.

MELLETI, S. M. F. O relato oral como recurso metodológico de pesquisas em educação especial. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 3. **Anais...** Londrina, 2003.

MIRANDA, T. G. O Plano Nacional de Qualificação do trabalhador: uma experiência com pessoas portadoras de deficiência. **Anais...** 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000.

MORAES, S. C. A Eja como espaço de inclusão e empoderamento. In: MORAES, S. C. de (Org.). **Educação Especial na EJA**: contemplando a diversidade. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2007, p. 13-22.

MORAES LEITE, Lígia Chiappini. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 10ª edição, 2002.

NEVES, T. R.; MENDES, E. G. Movimentos sociais e auto-advocacia: analisando a participação de pessoas com deficiência mental. **Anais...** 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2002.

NOHARA, J. J.; ACEVEDO, C. R.; FIAMMETTI, M. A vida no trabalho: as representações sociais das pessoas com deficiência. In: CARVALHO-FREITAS, M. N. de; MARQUES, A. L.; (org.) **Trabalho e pessoas com deficiência** Pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico. Curitiba: JURUÁ, 2009. p. 71-88.

NOGUEIRA, M. L. de. **Educação Inclusiva: uma reflexão a partir da fala de universitários portadores de necessidades especiais**, 2002, 127 f. Dissertação (Mestrado), Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Educação de Jovens e adultos com necessidades especiais: rastreando alguns apontamentos para a reflexão**. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VIEIRA, Alexandro Braga; MARTINS, Inês de Oliveira Ramos. (org.) Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade. VITÓRIA, ES: UFES. Programa de Pós Graduação em Educação, 2010. p. 11-124.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 2, p. 65-74, 1994. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. 1º a 4 de dezembro de 2009. Brasília: UNESCO, 2010, 156 p.

OUTEIRAL, José. Do adolescer ao adultecer. In: OUTEIRAL, José; MOURA, Luiza; SANTOS, Stela dos. **Adultecer** A dor e o prazer de tornar-se adulto. RJ: Revinter, 2008. p. 1-14

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. MG: Departamento de Educação/Universidade Federal de Viçosa. s/d. Disponível em: <www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc>. Acesso em: 23/09/2012.

ROSSETO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados**. 2010, 238 p. Tese (Doutorado em Educação), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SAAD, S; LANCILLOTTI, P. A integração pelo trabalho na sociedade da exclusão. **Anais...** 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2001.

SAMAIN, Etienne Alguns Passos em Direção a Gregory Bateson. **Revista Eletrônica Ghrebh**. PUC - SP, São Paulo, v.5, p.1-20, 2004.

SANT'ANNA REIS, H. M. M. de; BARBOSA, M. C. D. L.; METTRAU, M. B. O portador de altas habilidades/superdotado e a deficiência: um relato de vida. **Anais...** 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2001.

SANTOS, S. M. V. dos. Quem é o adulto jovem? In: OUTEIRAL, J.; MOURA, L.; SANTOS, S.; **Adultecer** A dor e o prazer de tornar-se adulto. RJ: Revinter, 2008, p. 15-52.

SANTOS, R. S.; GLAT, R. **Ser mãe de uma criança especial: do sonho à realidade.** Rio de Janeiro: Anna Nery/UFRJ, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Documento orientador da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** (preliminar). Porto Alegre: Assessoria em Educação Inclusiva, 2012.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: caminhos em construção. In: **Educação de Jovens e Adultos: Trabalhos premiados ANPED.** Educação em Foco. Juiz de Fora: UFJF, v. 16, n. 2, set 2011/fev. 2012. p. 61-79.

SILVA, A. G. de; SILVA, E. G. da. Formação profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência. **Anais...** 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005.

SILVA, I. Maria de A. Política de Educação Profissional para pessoas com deficiência. **Anais...** 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2010.

SILVEIRA, Éder da Silva. História oral e memória: a construção de um perfil de historiador-etnográfico. **Ciência e Conhecimento - Revista Eletrônica da Ulbra São Jerônimo**, v. 01, 2007, História, A.2 Disponível em: <[Http://www.cienciaeconhecimento.com](http://www.cienciaeconhecimento.com)>. Acesso em: 14 dez. 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir.** In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.

TEZZARI, Mauren; BAPTISTA, Cláudio R. **A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na Educação Especial.** In: CAIADO, Kátia R.; JESUS, Denise de M.; BAPTISTA, Cláudio R. (org.) Professores e Educação Especial formação em foco. POA: Mediação, 2011. Volume 1. p. 19-34.

TINÓS, L. M. S. **Caminhos de alunos com deficiências à Educação de Jovens e Adultos: conhecendo e compreendendo histórias escolares.** 2010. Dissertação (Mestrado), São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

VARELLA, M. da C. Bezerra. EJA e Educação Especial: caminhos que se cruzam. **Anais...** 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal, 2011.

VARELA, Francisco. **Conhecer** As ciências cognitivas tendências e perspectivas. Lisboa: Instituto Piaget, 1985.

VASCONCELLOS, M. E. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.** 9.ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A política educacional para a EJA na produção científica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED (1998-2008): contribuições para o debate. **Anais...** 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009. p. 1-15.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história.** 4.ed. Brasília: UNB, 1998.

VIEGAS, Conceição de Maria Corrêa. **Educação profissional**: indicações para ação a interface educação profissional/educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003, 84p.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação** Da teoria ao trabalho de campo. [Tradução Roberto Leal Ferreira]. Campinas, SP: Papirus, 1998.

XAVIER, Dayane Rodrigues. **Possibilidades dialógicas e interações sociais de jovens e adultos com deficiência mental no contexto da educação especial**. 2007. Dissertação (Mestrado), Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2007.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-308.

ZARDO, Sinara P. A organização do atendimento educacional especializado no sistema de ensino brasileiro para jovens com deficiência: a ótica dos gestores do estado da educação. Anais... 24^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2001.

APÊNDICE A: Quadro de referências das produções da ANPED- GT 15 e GT-18

Reuniões Anuais ANPED	GT15	GT18	Temática: jovens e adultos com deficiência	
			GT15	GT 18
23ª-2000	16	21	03	---
24ª-2001	19	16	02	---
25ª-2002	08	14	03	---
26ª-2003	19	10	---	---
27ª-2004	13	13	01	---
28ª-2005	22	25	01	---
29ª-2006	06	07	01	---
30ª-2007	20	15	02	---
31ª-2008	20	20	01	---
32ª-2009*	15	15	---	---
33ª-2010	22	16	01	---
34ª-2011	27	24	01	01
35ª 2012	25	20	01	---
TOTAL	232	216	17	01
% de trabalhos			7,3%	0,5%

* Os pôsteres não estão computados, pois neste ano, não foram separados por GT no site da Anped.

APÊNDICE B: QUADRO DE REFERÊNCIAS GT-15 E GT-18 ANPED

FOCO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	FONTE/ANO
<p align="center">Jovens adultos com deficiência</p> <p align="center">Métodos Narrativos e/ou de protagonismo da pessoa com deficiência</p>	A expressão fotográfica de uma jovem com síndrome de Down	Lineu N. Kohatsu	USP	GT15-2000
	Lembranças da escola: história de vida de alunos deficientes visuais	Kátia Caiado		GT15-2000
	O portador de altas habilidades /superdotado e a deficiência: um relato de vida	Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis; Maria Cláudia Dutra Lopes Barbosa ; Marsyl Bulkool Mettrau	UERJ	GT15-2001
	Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades	MAFFEZOL, Roberta Roncali, Maria Cecília Rafael de Góes	UNIMEP	GT15-2004
	O uso de métodos narrativos na pesquisa sobre deficiência mental	Maria Sylvia Carneiro	UFRGS	GT15-2006
	As múltiplas dimensões educativas da escola para o aluno com deficiência mental	Theresinha Guimarães Miranda; Dora Leal Rosa	UFBA	GT15-2007
	A exclusão dos discursos dos ditos incluídos, rompendo o silêncio	Marco Aurélio Freire Ferraz	UFRGS	GT15-2007
<p align="center">Interface</p> <p align="center">EJA e Educação Especial</p>	EJA e Educação Especial: caminhos que se cruzam	Maria da Conceição Bezerra Varela	UFRN	GT18-2011

Jovens e adultos com deficiência e temáticas diversas	O Plano Nacional de Qualificação do trabalhador: uma experiência com pessoas portadoras de deficiência	Theresinha Guimarães Miranda	UFBA	GT15-2000
	A integração pelo trabalho na sociedade da exclusão	Samira Saad Pulchério Lancillotti	UEMS	GT15-2001
	Sentidos construídos sobre a independência de jovens com síndrome de Down por um grupo de pais e profissionais	Evani Andreatta Amaral Camargo	UNIMEP	Gt 15-2002
	A proposta de expansão da Educação Profissional: uma questão de integração?	Rosalba M. C. Garcia	UFSC	GT15-2002
	Movimentos sociais e a auto-advocacia: analisando a participação de pessoas com deficiência mental	Tânia Regina Levada Neves; Enicéia Gonçalves Mendes	UFSCAR	GT15-2002
	Formação profissional: Uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência	Adriana Giugni da Silva; Eleanor Gomes da Silva	UEPA/LEPED; UFPA/UNAMA	GT15-2005
	Políticas de Educação Profissional para pessoas com deficiência	Isaura Maria de Andrade da Silva	SEE-MG	GT15-2008
	Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na universidade: possibilidades e desafios	Julianne Fischer	FURB	GT15-2010
	A organização do atendimento educacional especializado no sistema de ensino brasileiro para jovens com deficiência: a ótica dos gestores de estado da educação	Sinara Pollom Zardo	UNB	GT15-2011
	O benefício de prestação continuada e a inserção do indivíduo com deficiência intelectual no mundo do trabalho	Flávia Pedroza de Camargo	UFMS	GT15-2012

APÊNDICE C: Quadro de Escolas Estaduais com alunos com deficiência na EJA

ESCOLAS	Nº alunos	Etapa EJA	Turnos/Turmas
ESC EST ENS FUND ALVARENGA PEIXOTO		EJA FUND.	Noite - 2 turmas
ESC EST DE ENS MEDIO ANNE FRANK	2	EJA MÉDIO	Noite - 12 turmas
ESC EST ENS FUND ARAUJO PORTO ALEGRE	1	EJA FUND.	Noite- 4 turmas
ESC EST ENS FUND CANDIDO PORTINARI	1	EJA FUND.	Noite - 6 turmas
ESC EST ENS FUND DR CARLOS BARBOSA GONÇALVES	1	EJA FUND.	Noite - 6 turmas
ESC EST DE ENS FUNDAMENTAL DOM PEDRO I	11	EJA FUND.	Noite - 8 turmas
ESC EST EDUC BASICA DOLORES ALCARAZ CALDAS	1	EJA MÉDIO	Noite - 12 turmas
ESC EST ENS FUND ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	2	tot. I ao VI	Noite - 5 turmas
ESC EST DE ENS MEDIO PROFESSOR OSCAR PEREIRA	1	EJA FUND.	Noite - 7 turmas
ESC EST EDUC BASICA GOMES CARNEIRO	7	EJA FUND.	Noite - 5 turmas
ESC EST ENS FUN PROFª LEOPOLDA BARNEWITZ	8	EJA FUND	tarde-7 turmas
ESC EST ENS FUNDAMENTAL RAFAEL PINTO BANDEIRA	1	EJA FUND.	Noite - 9 turmas
ESC EST ENS MEDIO SANTA ROSA	2	EJA FUND.	Noite- 6 turmas
ESC EST DE ENS MEDIO JOSE DO PATROCINIO	1	EJA MÉDIO	Noite - 11 turmas
ESC EST DE ENS FUND VISCONDE DE PELOTAS	20	EJA FUND.	Vespertino e noite- 6 turmas
ESC EST DE ENS FUNDAMENTAL SAO FRANCISCO DE ASSIS	16	EJA FUND.	Manhã e tarde-2 turmas
ESC EST DE ENS FUND CORONEL APARICIO BORGES	3	EJA FUND.	Noite - 7 turmas
ESC EST ENS FUND PROFESSOR SYLVIO TORRES	7	EJA FUND.	Noite - 2 turmas
COLEGIO ESTADUAL GENERAL ALVARO ALVES DA SILVA BRAGA	1	FUND./MÉD.	Noite- 11 turmas
ESC EST DE ENS FUND NEHYTA MARTINS RAMOS	3	EJA FUND.	Tarde-Noite-MPD
ESC EST DE ENS FUND VISCONDE DO RIO GRANDE	4	FUND./MÉD.	Tarde-Noite-MPD
ESC EST DE ENS FUND DÉCIO MARTINS COSTA	2	FUND./MÉD.	Tarde-Noite-MPD
NEEJACP DARCY RIBEIRO	2	FUND./MÉD.	Tarde-Noite-MPD
NEEJA CARDEAL ALFREDO VICENTE SCHERER	2	FUND./MÉD.	Tarde-Noite-MPD
NEEJACP MENINO DEUS	60	FUND./MÉD.	Manhã-Tarde-Noite-MPD
NEEJA DE CULTURA POPULAR PAULO FREIRE	4	FUND./MÉD.	Tarde-Noite-MPD
NEEJACP DARCY VARGAS	3	FUND./MÉD.	Manhã-Tarde-Noite-MPD
Total de matriculados na EJA	167		

APÊNDICE D: Alunos com deficiência matriculados nas modalidades de ensino, Faixa etária 15-29 anos – Censo Escolar de 2011.

Idades	Ensino Regular	Ensino Especial Substitutivo	EJA
15	1180	203	36
16	1011	146	123
17	772	152	123
18	503	125	85
19	268	102	77
20	180	94	73
21	113	69	49
22	97	61	39
23	63	51	36
24	50	45	26
25	26	34	28
26	17	34	25
27	17	34	24
28	15	37	20
29	20	29	19
	4332	1216	783

APÊNDICE E: Termo de consentimento apresentado aos entrevistados

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestranda: Clarissa Haas

Orientador: Claudio Roberto Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou de acordo em fornecer informações para Clarissa Haas, mestranda em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, para o desenvolvimento de pesquisa relativa a sua dissertação de mestrado sobre **trajetórias de vida de jovens e adultos, nomeados como sujeitos da Educação Especial, em processo de escolarização na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, matriculados na Escola Comum da Rede de Ensino Pública Estadual do Rio Grande do Sul.**

Estou ciente de que todas as informações fornecidas serão utilizadas de maneira sigilosa, sem referência a minha identificação pessoal em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Além disso, estou ciente de que tenho o direito de desistir de participar dessa pesquisa, a qualquer momento, se assim o desejar.

Declaro ainda, que tenho conhecimento de que minha participação nesta fase do projeto consiste em conceder entrevistas, que serão gravadas e posteriormente transcritas sobre a minha história de vida.

Fui informado, ainda, de que a pesquisa é orientada por Claudio Roberto Baptista, professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS) a quem poderei consultar, caso haja dúvidas acerca da proposta do pesquisador ou quando julgar necessário, através do telefone (51) 3308-3433 ou e-mail baptistacaronti@yahoo.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu, _____, estou ciente e de acordo com os termos acima apresentados para a realização das entrevistas.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2012.

Ass. do (a) participante da pesquisa

Ass. da pesquisadora

Ass. da testemunha

ANEXO A: Mapa do Rio Grande do Sul, com a localização das 30 Coordenadorias Regionais de Educação e suas respectivas sedes



Municípios sedes das Coordenadorias Regionais de Educação (CRES)

- 1ª CRE - Porto Alegre
- 2ª CRE - São Leopoldo
- 3ª CRE - Estrela
- 4ª CRE - Caxias do Sul
- 5ª CRE - Pelotas
- 6ª CRE - Santa Cruz do Sul
- 7ª CRE - Passo Fundo

- 8ª CRE - Santa Maria
- 9ª CRE - Cruz Alta
- 10ª CRE - Uruguaiana
- 11ª CRE - Osório
- 12ª CRE - Guaíba
- 13ª CRE - Bagé
- 14ª CRE - Santo Ângelo
- 15ª CRE - Erechim
- 16ª CRE - Bento Gonçalves
- 17ª CRE - Santa Rosa
- 18ª CRE - Rio Grande
- 19ª CRE - Santana do Livramento
- 20ª CRE - Palmeira das Missões
- 21ª CRE - Três Passos
- 23ª CRE - Vacaria
- 24ª CRE - Cachoeira do Sul
- 25ª CRE - Soledade
- 27ª CRE - Canoas
- 28ª CRE - Gravataí
- 32ª CRE- São Luís Gonzaga
- 35ª CRE - São Borja
- 36ª CRE - Ijuí
- 39ª CRE - Carazinho