

4 Entrevistas individuais

Caracterização dos participantes da pesquisa

1. Antenor - 24 anos, estudante de jornalismo, mielomelinocele (cadeirante), bolsista do PRB.
2. Fábio – 27 anos, estudante de psicologia, visão subnormal, voluntário no PRB.
3. Gabriel – 21 anos, estudante de comunicação, quadro de paralisia cerebral, não tem ligação com o PRB.
4. Lia - 33 anos, pedagoga, mestrado em educação, paralisia cerebral, ex-usuária do PRB.
5. Ruth – 52 anos, formada em história, cega, professora voluntária de braille para readaptação no PRB.
6. Josué – 28 anos, estudante de filosofia, paralisia cerebral, usuário do PRB.
7. Matias -28 anos, graduado em Letras, cego, professor voluntário de braille no PRB.

Convenções para transcrição dos dados¹

(?) – incompreensível

Letra maiúscula – ênfase ou acento forte

// - corte na produção do falante

... – fala suspensa

(...) – pausa

[...] – edição da fala

[67/70] – trecho ou linha da transcrição a que a análise se reporta. Para numerar as falas utilizei o recurso de numeração automática disponibilizado pelo softer Microsoft Word. A numeração que aparece nos excertos selecionados corresponde àquela da entrevista transcrita integralmente.

Escrito dentro do colchete [lkjlçkj] – intervenção do analista

P – pesquisador

L / LC – Lia entrevista individual / Lia entrevista coletiva

¹ A convenção utilizada aqui foi adaptada de Campos (2005) que, por sua vez, adaptou de Marcuschi, L.A. – A análise da conversação – São Paulo, Ática – 1991.

A / AC – Antenor entrevista individual / Antenor entrevista coletiva.

G /GC - Gabriel entrevista individual / Gabriel entrevista coletiva.

F / FC – Fábio entrevista individual / Fábio entrevista coletiva.

J / JC - Josué entrevista individual / Josué entrevista coletiva.

M / MC - Mateus entrevista individual / Mateus entrevista coletiva.

R / RC - Ruth entrevista individual / Ruth entrevista coletiva.

IC – Isis – só participou da entrevista coletiva.

Estrutura dos Perfis de Configuração de Identidade

Para selecionar os trechos das entrevistas e formar o *perfil de configuração identitária* de cada entrevistado, estabeleci uma estrutura comum de análise, pensando nas dimensões de posicionamento apresentadas no capítulo anterior. Relembrando:

a) as *posições sociais* que o sujeito ocupa na sua trajetória escolar (bom aluno, aluno reprovado, colega isolado, colega integrado etc.), levando em conta o reconhecimento social das instituições que o narrador frequenta/frequentou.

b) o *posicionamento em relação aos discursos vigentes*, tentando apreender os regimes de verdade ou crenças a que o narrador se filia.

c) análise dos posicionamentos, tal como proposto por Davis e Harré (1990), incluindo: o auto-posicionamento, o posicionamento do interlocutor imediato e o posicionamento dos personagens da narrativa.

Essas dimensões de posicionamento são distribuídas na análise de acordo com a seguinte organização tópica:

- 1) SITUAÇÃO DO ENCONTRO: descrição do conhecimento prévio do entrevistado. Forma de contato e circunstância do encontro – local, dia, duração e impressões gerais da entrevistadora.
- 2) CARACTERIZAÇÃO DO NARRADOR: descritores individuais, tais como gênero, raça, estado civil, profissão e demais pertencimentos mencionados durante a entrevista. Grupos de pertencimento a que o narrador se filia. E, configuração familiar, apresentando escolaridade e profissão dos pais ou responsáveis, local de nascimento e moradia.

3) AUTO-APRESENTAÇÃO: auto-posicionamento inicial ou como o entrevistado se apresenta e como se refere à deficiência e às reações familiares ao ser revelada a deficiência.

4) INTERAÇÃO ENTREVISTADOR-ENTREVISTADO: Esta dimensão de análise corresponde ao horizonte de contexto imediato proposta por Knoblauch (2001 apud Reis 2004:33) e também, parcialmente, pelos que Bamberg (2002: 167) descreve como *Nível 2 de posicionamento* - Como o falante/narrador se posiciona diante de seu interlocutor imediato e como é posicionado por este, ou seja, que tipo de relação se estabelece no evento discursivo: de conflito, camaradagem, cordialidade etc. Mishler (1986) observa que o padrão nas entrevistas é a ascendência do entrevistador sobre o entrevistado, uma vez que é ele quem detém a ‘agenda tópica’ (roteiro ou *script*), por saber mais sobre o que pretende a pesquisa. A confirmação, ou não, dessa assimetria e sua influência na negociação de sentidos, são objetos de análise.

5) ESQUEMA DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL: quadro de descrição sintética da seqüência das instituições escolares e ou reabilitação freqüentadas², assinalando repetências, interrupções, atividades paralelas e relação idade-série aproximada.

6) HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR: análise das posições sociais e das estratégias que dão sentido às trajetórias escolares. Análise dos discursos cultural/educacionais nos quais o/a narrador/a se faz sujeito (posições de sujeito nos discursos), e os posicionamentos que ele/a assume para si e para os personagens mencionados na narrativa da história escolar. Podemos dizer que o *Nível 1 de posicionamento* proposto por Bamberg (2002) – ‘quem são os personagens e como eles são posicionados uns diante dos outros’, é o preponderante nesta seção.

7) POSICIONAMENTOS MAIS PREGNANTES – seleção e análise dos posicionamentos que tiveram maior investimento do narrador na construção da coerência que integra suas posições. Essa categoria de análise poderia ser comparada ao que Bamberg (2002:158) chama de *Nível 3 de posicionamento*, ou seja, ‘o falante transcende o nível dos personagens da história e o nível interacional de ‘como eu quero ser entendido pela audiência’, e tenta construir uma resposta localizada para a pergunta: ‘quem sou eu?’. Ao fazer isso, o falante/narrador se posiciona diante

² Os nomes dos estabelecimentos de ensino também foram trocados ou omitidos.

de discursos culturais, seja acatando-os, seja mostrando neutralidade ou, ainda, distanciando-se, criticando, subvertendo ou resistindo a eles.

8) RESUMO DOS POSICIONAMENTOS – balanço final, tentando responder as questões: O que o conjunto dos posicionamentos sinaliza? Que tipos de atributos identitários o narrador constrói? Que tipo de movimento os sucessivos posicionamentos sugerem? Qual o sentido atribuído à sua trajetória escolar? E que regimes de verdade a narração reforça, atualiza ou repudia?

Ao final dos 7 *perfis*, apresento a análise da entrevista coletiva que seguiu uma estrutura de interpretação um pouco diferente, por não se tratar de narrativa de história de vida e sim de um evento narrativo onde o foco foi posto na interação entre os participantes ao reagirem aos temas apresentados pela moderadora.

Análise das Entrevistas

4.1

ANTENOR – Transformando os olhares atraídos pela diferença em audiência.

SITUAÇÃO DO ENCONTRO:

Conheci Antenor no dia em que fui apresentar meu projeto de pesquisa no Programa Rompendo Barreiras. Falei rapidamente sobre o assunto, e ele se prontificou a participar. Ele foi o primeiro a ser entrevistado, e escolheu como ponto de encontro o *hall* do departamento onde cursa jornalismo. De lá, fomos para uma parte recuada no corredor, onde havia um banco de madeira, estrategicamente colocado para quem quisesse ver e ser visto por quem passasse. Enquanto falava comigo, Antenor acenava para os conhecidos que ali circulavam. Na cabeça ele usava uma touca de lã num dia de sol. Embaixo da touca ele guardava as tranças do penteado novo, feitas para comemorar os 24 anos que seriam completados no dia seguinte. A conversa durou cerca de 2 horas.

CARACTERIZAÇÃO DO NARRADOR:

Descritores individuais: homem, negro, 24 anos, solteiro, estudante de jornalismo, tem mielomelinocele (é cadeirante), bolsista do Rompendo Barreiras, participa de um programa de *webrádio* na universidade.

Grupos de pertencimentos: família materna, colegas de escola, torcedores do flamengo, músicos de samba e grupo de dança.

Configuração familiar: Pais separados, mora com a mãe e os avós maternos num morro na Zona Sul do Rio de Janeiro.

Mãe – estudante universitária - iniciou a faculdade antes de o filho nascer, teve que interromper os estudos e, em 1993, fez novo vestibular, e agora está terminando o curso de Química numa universidade federal. Mantém-se financeiramente trabalhando como faxineira e professora particular.

Pai – Músico free-lancer, formado no ensino médio.

Um irmão mais novo, que está morando com o pai.

AUTO-APRESENTAÇÃO

Quadro 1

21- P – Me conta um pouco das circunstâncias do seu nascimento, da sua história, da sua chegada, da sua aparição [risos].

22- A – Como eu já falei, surge essa criatura [apontando para si] e de lá pra cá tiveram vários problemas, desde antes até do meu nascimento (...) até o dia de hoje. Antes de eu nascer, minha mãe ela (...) sofreu na gravidez e eu acabei adquirindo uma doença que é um mal congênito, que é a mielomeningocele, que os médicos costumam chamar de má formação do sistema nervoso central, que é mais bonitinho.

23- P – Esse é um nome que te acompanha a vida inteira?

24- A – É verdade. Eu costumo falar primeiro esse nome pra depois falar mielomeningocele senão ninguém entende. Nasci com mielomeningocele e também com princípio de hidrocefalia. Mas, aí, com dias de nascido eu fui fazer uma operação para a correção da hidrocefalia. E até hoje eu uso a válvula que colocaram. Quer dizer, colocaram uma válvula, depois de 4 meses trocaram essa válvula que tá comigo até hoje. Ela não tem mais serventia a doença praticamente estabilizou. De lá pra cá não tenho tido muitos problemas com essas doenças.

25- P – E como sua mãe relata o recebimento da notícia, ela já sabia por algum meio pré-natal que você teria algum problema?

26- A – Olha, essa informação ao certo eu não a tenho, mas ela diz pras pessoas que// (...) Foi bastante difícil, no começo, mas como ela mesma diz, que como ela é uma pessoa muito teimosa, ela preferiu não desistir de mim como algumas mães por aí fazem. Tem gente que quando vê desenvolvendo, vê a dificuldade, vê o filho com problema e desiste. A minha mãe não, ela persistiu e persiste até hoje, está até hoje nessa luta. NÓS persistimos nessa luta.

Antenor inicia a interação num tom de humor. Posiciona-se como narrador descolado da figura do protagonista e se refere ao próprio nascimento como o *'surgimento da criatura'*. Sua entonação de voz é carregada de uma ironia ambígua, seu *'surgimento'* é narrado como um grande acontecimento, tanto por ser a entrada em cena do protagonista da história, quanto por ser um evento dramático na vida da família.

A deficiência é apresentada como uma doença, má formação congênita que acarreta uma série de problemas, problemas esses que são logo minimizados: *'de lá pra cá não tenho tido muitos problemas com essas doenças.'* A escolha do termo *doença*, mostra filiação a um regime de verdade derivado do modelo médico

e que costuma ser combatido pelos movimentos em prol da deficiência. A palavra ‘problema’ retorna na pergunta sobre a repercussão do seu nascimento.

A mãe é introduzida na história, posicionada como uma mulher persistente e batalhadora, que não desistiu da luta para vencer as dificuldades com o filho, em contraste com outras mães. Nesta passagem [linha 26], emerge uma concepção de mães que abandonam os filhos com deficiência, ou desistem de cuidá-los, como se esse fosse um comportamento sancionado culturalmente. Sem negar a ocorrência esporádica de abandono, as pesquisas (Glat, 1993; Miller, 1995; Corrêa, 1997) mostram que a carga cultural de responsabilidade pelos cuidados dos filhos deficientes recai, majoritariamente, sobre as mães. A imagem das mães que abandonam é usada para enaltecer a persistência da sua mãe, no enfrentamento dos obstáculos advindos da deficiência, justificando o vínculo identitário entre mãe e filho, expresso pelo *‘NÓS persistimos na luta’*. Podemos ver aqui, indícios do que Mishler (2002) chama de ‘a mão dupla do tempo’, uma vez que o amálgama da identidade de dois lutadores – mãe e filho - antecipa a explicação pelo sucesso da trajetória a ser narrada.

INTERAÇÃO ENTREVISTADO - ENTREVISTADOR

Quadro 2

- | | |
|-----|---|
| 31. | P – Agora o fato de você ter milingo, mielo// |
| 32. | [A – ajuda a pronunciar corretamente] mielomeningocele. |
| 33. | P - Não tem um apelido, uma abreviatura? [ri] Deve ter acarretado um monte de terapias, tratamentos na sua infância. Antes da escola provavelmente você já caiu num circuito de instituição: ABBR essas coisas... |
| 34. | A – Eu fui tratado na ABBR durante uns 5 anos, dos 3 aos 7. |

A entrevistadora tem dificuldades em pronunciar o nome da lesão e brinca com essa dificuldade, sustentando o enquadre de humor iniciado pelo entrevistado. Em seguida ela se posiciona como alguém que tem informações sobre o universo das instituições que atendem pessoas com deficiência, mencionando uma associação de reabilitação. Como a instituição mencionada tinha sido aquela freqüentada por Antenor, a ignorância sobre a lesão específica é recoberta por um saber que a reposiciona na interação. A assimetria da interação é atenuada pela aceitação das modulações de comédia e drama propostas pelo narrador, que são sustentadas pela interagente com pontuações de risos e silêncios que acompanham o fluxo dos enunciados.

Quadro 3

302. P – Você começou a falar rápido, na idade regular?
303. A – Normal, idade normal. A única coisa que acontecia de anormal, entre aspas, que acontecia comigo, não é uma coisa anormal-anormal, mas é uma coisa engraçada. É que a maioria das crianças gostam muito de desenho animado, né?. Eu já sou ao contrário, completamente ao contrário, tanto é que estou AQUI fazendo Comunicação Social. Eu via os comerciais de TV e o único programa que eu via era Jornal Nacional, desde os 3, 4 anos. E minha mãe falava que eu adorava Jornal Nacional.
304. P – [ri] E então você ficava esperando o comercial dos programas?
305. A – É, minha mãe disse que eu comecei a ler assim, vendo anúncios de *outdoor*.
306. P – E isso com quantos anos?
307. A – 2 anos, 2 para 3.
308. P – SOZINHO? Sem ninguém te ensinar?
309. A – Hum hum [sorrindo e balançando a cabeça afirmativamente].
310. P – Então ta, vamos contar a história.
-
302. P – Essa coisa do impossível eu queria que você falasse um pouco disso. *‘Nada é impossível’*, você disse. Como é isso: *‘nada é impossível’*?
303. A – Eu sou um cara que tem várias frases feitas, apesar de não gostar de nenhuma, né [ri]. Eu sou meio que um paradoxo de mim mesmo. Uma outra frase que eu tenho é “Tudo é possível e nada é improvável”, ou seja, você pode fazer tudo e provavelmente você vai conseguir (...) dentro dessa lógica de você conseguir o que você almeja.

Nos trechos acima, Antenor se posiciona como um menino cuja ‘anormalidade’ era sinal de precocidade e inteligência. A pesquisadora se mostra espantada com tal prodígio, mas usando as prerrogativas de quem dirige o inquérito, propõe a mudança de assunto, como se a informação dada não fosse ainda a história que teria que ser narrada, dando mais atenção à sua agenda tópica do que ao que está sendo dito pelo entrevistado.

Ao longo do evento narrativo, ao ter suas assertivas questionadas, Antenor recorre a explicações ou mesmo a uma imagem que legitima suas possíveis incoerências ao declarar-se ‘um paradoxo de si mesmo’. Assim, o narrador relativiza a seriedade do que está dizendo, assumindo que, em alguns momentos, está tagarelando, usando frases feitas, de que nem ele mesmo gosta. Assim, a construção da coerência do relato inclui, como um de seus elementos, a possibilidade de se contradizer ou de falar por falar.

Uma informação que não está presente no quadro de transcrições, mas que diz muito do enquadramento da entrevista proposto por Antenor, foi a escolha do lugar para o encontro. Este permitiu que seus colegas e professores de departamento o vissem sendo entrevistado, e que a entrevistadora visse como ele

era bem relacionado, na medida em que acenava com a mão para vários dos que por ali passavam. Numa ocasião, uma colega se aproximou, e ele pediu licença por não poder conversar, pois estava sendo entrevistado, o que indica, além do próprio texto, que o gênero ‘entrevista para pesquisa acadêmica’ foi recontextualizado para ‘entrevista jornalística com uma personalidade’ ou uma ‘celebridade’, como veremos adiante. Na negociação de enquadramentos, a posição de ‘personalidade ou celebridade’ vai convergindo para o trabalho de pesquisa acadêmica, na medida em que esta também pode ser vista como uma ‘vitrine’, que expõe a um público amplo, o seu exemplo de força e determinação. Isso foi explicitado na entrevista coletiva, quando perguntados sobre o que motivou cada um a participar da pesquisa e Antenor respondeu que seu interesse foi servir de exemplo para influenciar outras pessoas.

ESQUEMA DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

Nível escolar / idade ³	Escolaridade	Outros
Educação infantil (4 aos 7 anos)	Escola privada perto de casa (inclusiva)	Dos 3 aos 7 anos reabilitação numa Associação Filantrópica.
1ª a 4ª série (8 aos 11)	Colégio Municipal em Coelho Neto.	Dos 7 aos 9 interrupção Volta à Associação dos 9 aos 11 anos. terapia ocupacional, apoio psicopedagógico, fisioterapia.
5ª a 8ª série (12 aos 15)	Escola Municipal em Laranjeiras - RJ	
Ensino Médio (16 aos 20)	Escola Técnica em Niterói (Escola construiu rampas e adaptou banheiros para os alunos com deficiência.) Repetiu 1º ano e 3º ano Formação Técnica em eletro-técnica.	Nessa Escola fez curso de teclado, participou do coral, praticou jiu-jitsu e entrou para um grupo de dança.
Vestibular	Primeira tentativa não conseguiu. Passou no segundo ano no Curso de Comunicação numa Universidade Estadual – utilizou sistema de	

³ As idades, em todos os quadros de trajetória educacional, foram declaradas pelos narradores durante a entrevista de uma forma aproximada e não foram checadas após a transcrição das mesmas.

	cotas para deficientes físicos.
Faculdade	Estava no 2º ano aos 24 anos.

HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR

QUADRO 4

54.	A – Tinham várias brincadeiras, eu fiz o C.A. lá. Tinha a professora, tinha a hora do soninho, hora do lanchinho. E tinha também a parte de aprendizagem, com várias dinâmicas. Se não me engano o nome da professora era Margarida. (...) Era bastante legal que já dali já comecei a minha vocação pra fazer amigo. Que ali eu conhecia todo mundo, todo mundo me conhecia.
60.	A – No início dessa época eu era bastante retraído, entre aspas, né? Até porque eu tinha bastante complexo com// (...) de andar de cadeira de rodas. Eu não gostava NÃO ACEITAVA de jeito maneira.
61.	P – E isso você lembra de se perguntar sobre isso desde quando?
62.	A – (...) Desde sempre (...) desde sempre. Mas aos pouquinhos eu fui mudando isso.
96.	A – Na hora do recreio// aí tá, tô chegando aí. No início, eu levava lanche de casa. Levava lanche de casa e ficava lá, tinha toda aquela coisa da hora da merenda. Até porque o pessoal não descia muito pra brincar. Aí ao decorrer do tempo eu fui criando uma certa cara-de-pau. Aí eu comecei a andar pelo chão como se tivesse engatinhando mesmo. Aí eu subia a escada, descia a escada.
144.	A – Era, era uma escola municipal. Ele era um prédio// Engraçado, eu sempre estudei em escola que era em prédio, só para dificultar, o prédio só tinha escada. O primeiro lugar que eu estudei que tinha elevador é a universidade. E também lá eu estudava no 3º ANDAR, o último andar e lá eu já tive uma ajuda maior dos alunos. Quando eu chegava, eu entrava às 7 da manhã, eu ia com a minha mãe ou com algum parente meu que pudesse me levar. Ia pra lá e ficava na, na sala até a hora do recreio e na hora do recreio alguém da turma se oferecia para descer, pegar meu lanche e subir com meu lanche. Eu ficava lá na sala esperando. Aí essa pessoa ficava lá comigo, conversando comigo até o recreio terminar. As pessoas até revezavam, mas na maioria das vezes era uma menina, eu me lembro até hoje dela: Luciana Antunes. Na maioria das vezes era ela que ficava comigo.
201.	A - No Graciliano Ramos eu não tive muita dificuldade para me adaptar, o pessoal, eles não me deixavam ficar na sala na hora do recreio. Cada um pegava de um lado da cadeira e descia. A gente fazia um social, a gente ia para o refeitório comer, é, fazia a chamada 'social'. Ficava conversando no pátio, os meninos ficavam de olho nas meninas e eu que não sou BESTA também ficava lá: de OLHO. Aí e tal... Tinha aquela sociabilidade, nós voltávamos para a sala da mesma forma que descemos e não tinha muito aquela coisa de se retrair. Foi dali que eu criei essa cara-de-pau, de chegar, conversar com todo mundo. Por exemplo, tem uma rodinha de amigos aqui, tem uma pessoa que eu conheço, eu cumprimento essa pessoa, me apresento pro resto, me integro nessa rodinha e vou embora, vou embora. E daí eu fui meio que criando esse meu mecanismo de defesa que é o fato de criar os amigos. Não tive muita dificuldade quanto a isso.

Na reconstituição das memórias de escolarização, Antenor ressalta a questão da socialização com os colegas, acima de quaisquer outros aspectos do universo escolar. Ele se posiciona, desde o início, como alguém com iniciativa e que desenvolveu uma vocação para fazer amigos. Esses posicionamentos vão ser reforçados, ao longo do relato, por diversos casos em que se destacou e conseguiu superar dificuldades de locomoção através dos relacionamentos. A descrição do seu comportamento oscila entre não aceitar a sua necessidade de usar cadeira de rodas e aproveitar que essa condição o destaca na multidão para se fazer notado.

A hora do recreio é assinalada como um momento crucial para marcar o pertencimento ao grupo de colegas. No trecho [linha 96], Antenor diz que não ficava sozinho na sala durante o recreio na educação infantil porque os colegas também não desciam para brincar. No entanto, a vontade de descer foi tão grande que ele largou a cadeira e se arriscou a ir arrastando pelas escadas até chegar ao pátio. Não há menção de ajuda, e o seu esforço para superar obstáculos é realçado como um traço identitário forte. No segundo trecho [linha 144], durante o recreio as pessoas se revezavam para trazer seu lanche, uma colega é destacada como alguém memorável, por lhe fazer companhia constante. Na seqüência [linha 201], quando cursava o segundo segmento do fundamental, Antenor aparece já bem integrado e na hora do recreio os colegas o carregavam para o pátio, onde ele fazia uma ‘social’ incluindo o flerte com as meninas. Ao mencionar o interesse pelo sexo oposto, Antenor se posiciona como membro da masculinidade hegemônica (heterossexual), não apenas como contraponto a homossexual, mas também endereçado à imagem social dos cadeirantes como assexuados ou impotentes. Neste trecho, sua vocação de fazer amigos é nomeada como um mecanismo de defesa, ‘uma cara-de-pau’ desenvolvida para evitar o isolamento e se socializar. Essa mesma vocação vai sendo construída na narrativa, como um talento que foi se desenvolvendo e graças ao qual ele conseguiu minimizar muitos problemas de baixa estima, advindos da baixa mobilidade.

Quadro 5

- | | |
|------|--|
| 226. | P – Então vamos voltar lá. O que você estava dizendo e que você tinha a sua turma, sua relação com os amigos, colegas lá em Laranjeiras, no Graciliano Ramos, mas a condição de técnico te deu uma visibilidade para a escola inteira. De repente... |
| 227. | A – Virei celebridade! |
| 228. | P – E você gostou da sensação de celebridade. |
| 229. | A – É, gostei, e essa condição de celebridade veio me acompanhar até o 2º grau, que eu sempre fui uma pessoa muito comunicativa, sempre falei com |

todo mundo. Aí eu fui conhecendo as pessoas aos poucos e eu até-até no meu 3º ano// O 3º ano é o que eu mais gosto, do 2º grau. Eu fui eleito presidente do grêmio estudantil, com uma margem de votos bastante grande em relação a//

230. P – Isso antes ou depois de ser técnico?

231. A – Depois, isso foi no 2º grau. No 1º grau eu tive assim (...) tive assim um contato com outras turmas mais porque algumas pessoas que estavam inseridas nessas turmas eram meus vizinhos. Por exemplo, meu primo, que quando eu estava na 7ª ele tava na 5ª. Aí eu fui criando essa popularidade. Tanto é que um belo dia, no finalzinho do ginásio, as minhas professoras resolveram fazer uma homenagem prá minha mãe, no dia das mães. Aí nessa quadra que houve os campeonatos de futebol, que eu te falei, reuniram praticamente a escola toda. Era início do período, era 7h da manhã. Reuniu a escola toda, aí uma menina, colega minha que estudava na mesma sala que eu, me parou na porta do Colégio, pediu para minha mãe esperar e entrou comigo. Aí quando eu olhei estava aquela roda gigante no meio da quadra, com um espaço enorme para minha mãe ficar no MEIO. Aí ela me explicou do que se tratava e voltou comigo. Aí minha mãe conseguiu entrar. Essa menina conduziu minha mãe até o MEIO, aí me colocou lá. Aí começaram as homenagens, deram flores para a minha mãe, uma caixa de bombom, aí teve uma professora que leu um texto. Era dia das mães, e minha mãe foi eleita a mãe símbolo do Graciliano Ramos.

232. P – Não só você virou celebridade como sua mãe também, por sua causa [ri].

233. A – É, por minha causa.

O posicionamento de pessoa socializável e comunicativa, aqui ganha um novo contorno - o de 'celebridade'. Esse não é um atributo qualquer, se pensarmos que vivemos numa sociedade que fabrica e consome celebridades como modos de vida exemplares. A condição de celebridade é estabelecida, no relato, por dois eventos que podem ser caracterizados como 'pontos de virada' (Mishler, 2003), ou seja, acontecimentos que reconfiguram a trajetória da identidade.

O primeiro, que não consta no quadro de transcrição, fala do sucesso de Antenor como treinador do time de futebol da escola. Como ele sempre se interessou pelo esporte, mas não podia praticá-lo com desenvoltura, foi tentando se encaixar no jogo de alguma forma. Tinha tentado ser goleiro, mas foi a função de treinador técnico que levou o time à vitória no campeonato, que lhe conferiu os atributos de vencedor, num terreno onde as pessoas com lesões físicas não costumam ter espaço. Além disso, considerando como diz Marco Souza (1996:46), que o futebol pode ser entendido 'como um dos complexos rituais de iniciação que abrem acesso à virilidade adulta masculina', vemos que o episódio afirma potência e masculinidade que o inserem no grupo de pares. O futebol vai

indicar seu pertencimento a determinado time evidenciando um pertencimento grupal [ver quadro 8 linha 285].

No trecho das linhas 229 a 233 é narrada a consagração da trajetória de popularidade iniciada como ‘cara de pau’ pra fazer amigos, afirmada na vitória como técnico de futebol e, mais tarde, com sua eleição para presidente do grêmio estudantil, com boa margem de votos. O traço de retraimento mencionado na linha 60 do quadro 4 vai sendo apagado por afirmações como a de que ele sempre fora muito comunicativo [229].

Na ordenação dos fatos, ele liga a eleição do grêmio a uma cena de homenagem pública à sua mãe. A imagem da sua mãe como símbolo da maternidade para toda a escola, reforça o vínculo mãe-filho, sendo que, agora, não é a luta que fica em primeiro plano, mas a conquista de reconhecimento público por essa luta. Neste episódio, as posições de vergonha e revolta cedem lugar ao orgulho mútuo.

Quadro 6

202. A – Eu com o tempo acabei me sentindo um aluno como outro qualquer. Mas os professores, logo de início, eles// isso aconteceu só de 1ª à 4ª série, eles olhavam e perguntavam para mim// Eu cheguei a ser avaliado sobre a minha capacidade de aprendizagem nessa época.
203. P – Por que, os professores tinham dúvida?
204. A – Os professores tinham dúvida, mas eu, modéstia a parte, apresentei um desempenho nesses testes, um desempenho extraordinário para a capacidade de aprender as coisas.
205. É, e mesmo depois desses testes eles faziam um acompanhamento assim, entre aspas, especial comigo.
206. P – Mas tinha algum outro professor, tinha algum acompanhamento na escola, tinha alguma estratégia diferente com você?
207. A – Não, não. Eram só os professores que iam lá e faziam as coisas comigo, sentiam que eu tinha dificuldade para entender determinada coisa e eles iam lá, chegavam particularmente para mim e me ensinavam lá no meu caderno mesmo, não lá no quadro para todo mundo. Para tirar alguma dúvida que eu podia estar com vergonha de perguntar.
-
- 251 A – Na maioria das vezes a gente matava aula para ficar conversando no pátio, às vezes era metade da turma, que costumávamos chamar que era a banda podre da turma. Se bem que a banda podre é um termo mais pra cá, (...) mas era a banda podre da turma. A gente matava aula, o pessoal ia jogar bola e eu ficava assistindo o pessoal jogar bola, então eu ficava nessa de... Mas também quando eu cismava de estudar alguma coisa eu ia lá e pegava, não queria nem saber.
-
70. P – Essa vontade de escrever, esse desejo, desde quando você lembra disso, isso foi incentivado pela escola ou não?
71. A – O fato de eu gostar de escrever vem muito da (...) da formação musical que eu tenho, porque meu pai além de ex-componente de grupo de samba ele também é compositor, e eu peguei um pouco dessa veia de compositor dele. De

vez em quando eu escrevia algumas coisas, que até hoje a maioria delas estão perdidas, eu não achei. E fui desenvolvendo esse lado de compositor e esse lado de escrever as coisas, de exercitar a imaginação e transformar tudo em palavras.

Quanto à identidade de aluno, Antenor menciona que teve sua capacidade de aprendizagem sob suspeição por parte de alguns professores, sem posicioná-los claramente. Estes aparecem como personagens secundários, num enredo em que a suspeita forja a oportunidade de exhibir seu ‘desempenho extraordinário’. Apesar desse desempenho, Antenor continuou a receber atenção especial por parte dos professores, de uma forma discreta para não o constranger perante a turma. O que aparece aqui, pode ser interpretado como uma instância pericial que costuma ser requerida pelos sistemas escolares para acompanhar e classificar os indivíduos com deficiência. Marques (2002:11) ressalta que na construção do anormal e no estado de letargia social em que vivemos, as oportunidades de trabalho, lazer e educação das p.c.d. passam a depender dos laudos dos especialistas. Antenor, no entanto, não apresenta a exigência de testes como uma crítica, mas como mais um obstáculo que ele ultrapassou.

Continuando a história, na adolescência Antenor se junta à ‘banda podre da turma’. Apesar de matar aula e acompanhar os maus alunos, ele sustenta a posição de que, quando quer, basta acionar sua força de vontade para recuperar seu desempenho acadêmico. As duas vezes em que foi reprovado de ano são mencionadas como um descuido, algo que poderia ter sido evitado, se ele não tivesse se envolvido tanto com atividades no grêmio, por exemplo.

No último extrato do *quadro 6*, o narrador enumera, entre os motivos que o levaram a escolher a carreira de jornalista, o gosto pela escrita. Perguntado sobre o papel da escola no desenvolvimento da vontade de escrever, ele atribui esse interesse à sua relação com o pai, através da parceria na composição de músicas. O pertencimento identitário ao universo da música, em geral, e do samba, em particular, é aqui ressaltado o posicionando-o como filho *legítimo* de seu pai.

Esses posicionamentos vão configurando a escola como um local de socialização, onde a relação com o saber é secundária à relação de convivência e camaradagem. A escola é retratada como o *locus* dos encontros, das amizades e um refúgio da solidão e do isolamento, que cobra o preço da obrigação de estudar para passar de ano.

POSICIONAMENTOS MAIS PREGNANTES

Quadro 7

70. A – Conversar diretamente sobre isso eu conversava mais com a minha mãe, ela sempre chegava e falava: “Você não é diferente de ninguém. (...) Você tá aqui, você conseguiu o que você conseguiu - desde entrar no primário, no ginásio, na faculdade -, você conseguiu o que conseguiu por mérito seu, não é porque os outros te ajudaram.”

73. P – O que te deixava pra cima?

74. A – A proximidade das pessoas, até hoje isso é um ponto para mim que é importante. Eu penso assim, EU PRECISO DAS PESSOAS. Mesmo que as pessoas talvez não precisem de mim, eu preciso das pessoas. Nem que seja tá lá pra ouvir as pessoas. A pessoa de repente está com um problema, chega a mim e conversa. Eu só fico parado olhando para a pessoa escutando. Isso para mim já é suficiente, me sentir importante para as pessoas.

155. A – Na adolescência. Que como sempre na adolescência você tem vários questionamentos, e esses questionamentos aumentou na adolescência. Dos 12 até os 16, foi durante esses 4 anos que tinha muito esse conflito. Para você ter uma idéia eu já pensei em me suicidar. Mas depois toda vez que eu pensava em me suicidar depois vinha a imagem da minha mãe na minha cabeça e eu desistia [ri]. Eu pensava que todo o esforço que ela tinha feito até aquele momento teria sido à toa, teria sido em vão.

156. P – Mas o que era mais sofrido para você, o que doía mais?

157. A – Era não poder andar, simplesmente o fato de não poder andar. [...]

158. A – Justamente porque EU TINHA esse auto-preconceito. As pessoas nunca tiveram, em 23 anos de vida, as pessoas nunca tiveram preconceito para com a minha pessoa, mas eu tinha esse auto-preconceito, de achar que as pessoas iam ter esse preconceito comigo. E até hoje quando eu vou em um lugar que eu ainda nunca fui, eu fico parado pensando que as pessoas estão achando, na faculdade não foi diferente. [...]

No *quadro 7*, Antenor resume e reafirma sua posição com relação à própria lesão e à deficiência. A presença da mãe é apontada como a alteridade que importa e que disponibilizou para o filho um lugar positivo no mundo: de alguém que tem mérito; que não deve favor a ninguém; de um lutador e também de alguém que não é diferente de ninguém, ou seja, que não deve deixar que a lesão seja um marcador importante na sua identidade. Esse olhar funciona como guia, uma vez que a mãe é reiteradamente posta na posição de grande companheira de luta. No trecho 155-158, isso fica claro. Quando entra na adolescência, isto é, quando as transformações do corpo nos obrigam a prestar atenção a ele, Antenor atravessa uma crise e chega a pensar em se matar. O que o impede de passar ao ato é a presença ‘internalizada’ da mãe. É como se a sua vida não pertencesse só a ele pois a identidade de Antenor e da mãe estão amalgamadas.

A relação com o corpo é ambivalente. Ao mesmo tempo em que ele conseguiu minimizar as limitações advindas da lesão, ampliando enormemente suas possibilidades (por exemplo, de dançar, de locomover-se pela cidade e de namorar), Antenor não consegue se desprender da dor de não poder andar. Sua baixa mobilidade exige interdependência com os outros. Outros braços e pernas devem ser acionados para que ele possa andar de ônibus (não adaptados), possa chegar em casa (que fica numa ladeira) etc. No entanto, quando ele expressa sua necessidade em relação aos outros, o que vem à tona não é a necessidade de ser ajudado, mas de poder ajudar, de se sentir importante para as pessoas.

A retórica de nunca ter sido alvo de preconceito sustenta seu posicionamento de ser ‘uma pessoa como outra qualquer’, que não quer associar sua identidade com a lesão corporal. No entanto, ao mencionar a angústia que o leva às fantasias suicidas, algo da posição de pessoa bem resolvida, se quebra. Para resolver essa incoerência ele menciona um auto-preconceito que não tem base na sua experiência, mas está ali atuando constantemente...

A idéia de auto-preconceito está atrelada a um regime de verdade que concebe a subjetividade como um espaço interno e individual, que por sua vez, tem como fundamento uma visão representacionista da linguagem. De acordo com a linha conceitual adotada nesta pesquisa, o auto-preconceito é fruto de uma estratégia de poder que constrói um sistema de vergonha como modo de subjetivação, a partir do antagonismo normal *versus* anormal e ativado nas jogos de linguagem que fundam as relações cotidianas de uns com os outros. As conseqüências de uma e outra visão são bastante distintas. Enquanto na visão representacionista-individualista o preconceito deve ser atacado como uma fantasia ou fraqueza pessoal, na visão socioconstrucionista, nossa identidade e nossos conceitos são gerados na linguagem - que é uma instância social - que envolve sempre alteridade e situacionalidade (Moita Lopes 2003), ou seja, é preciso atuar no nível da intersubjetividade pela linguagem.

Quadro 8

- | | |
|------|--|
| 281. | A – É como eu falei, como eu já estava acostumado a andar com não deficientes foi uma coisa que assim, para mim foi indiferente, o fato de estar com mais alguma pessoa deficiente. Porque como ao longo desse período eu aprendi a não diferenciar as pessoas deficientes dos não deficientes foi uma coisa assim que surgiu natural. |
| 282. | P – Você acha que o melhor é não diferenciar, é tudo gente e... |

283. A – É tudo gente, e como eu costumo dizer BRINCANDO e não pejorativamente, são tudo farinha do mesmo saco.
284. P – Então é mais importante ser flamenguista e vascaíno do que ser deficiente e não deficiente?
285. A – Exatamente. Eu abomino mais um deficiente sendo vascaíno do que ele sendo uma pessoa diferente. Eu acho estranho, não que eu abomino. Eu acho estranho, eu acho diferente, eu tenho uma certa re-rejeição, rejeição não, uma certa resistência, essa que é a palavra, com um deficiente que seja vascaíno mais pelo fato de eu ser flamenguista do que pelo fato de ele ser simplesmente deficiente. Ele ser deficiente é indiferente para mim.

O trecho acima reafirma a posição de normalização ou seja, de recusa a se identificar com o marcador ‘corpo com lesão’. Ao explicar sua relação de antagonismo, Antenor usa vocábulos com forte conotação avaliativa como ‘*abomino*’ e ‘*tenho certa rejeição*’, que em seguida ele se auto-corrigiu atenuando parte do efeito avaliativo e tentando deixar claro que a carga de resistência ou estranhamento estaria dirigida ao aspecto de torcedores do Vasco - seu time adversário - e não aos deficientes. A não-diferenciação entre quem tem ou não tem deficiência pode ser interpretada como uma indiferença a quem tem deficiência. Aqui, um certo discurso de inclusão, que propõe a indiferenciação entre as pessoas para que sejamos todos circunscritos no rol da diversidade humana, é reforçado e o discurso da posituação da deficiência, como uma diferença que conta, é antagonizado.

Quadro 9

302. P - Você acha que você é a encarnação viva da possibilidade de vencer obstáculos?
303. A – É, uma vez eu cheguei ao Centro Tecnológico, dancei com o grupo de dança da escola que estudei e falei a mesma coisa: “Sempre que for possível corra atrás dos seus objetivos.” E eu costumo usar como exemplo, usar como frase emblemática, um trecho de um samba enredo, que eu também sou um cara muito ligado a Carnaval, um trecho de um samba enredo da Unidos da Tijuca que diz assim: “Sonhei, amor, e vou lutar, para o meu sonho ser real.” Se não me engano foi em 2004, foi ano passado isso. E desde quando eu ouvi esse trecho desse samba que eu levo essa frase comigo. Que essa frase, nela, pelo menos para mim, vem o que eu quero levar para as pessoas. Mesmo as pessoas não sendo deficientes elas sempre se abatem. Lógico sempre tem aquele abatimento de não ter conseguido o que quer, aí eu sempre chego e falo para as pessoas, praticamente em toda a apresentação que eu faço: “Sonhem. Sonhem, lutem e consigam”.
-
349. A – Tinha alguma coisa separada para mim lá para frente.
350. P – Você achava que era uma premonição?
351. A – É, eu sempre, eu sempre acreditei em destino. Eu sempre acreditei que as coisas que acontecem na vida da gente já estão traçadas há TROCENOS MILHÕES DE ANOS ATRÁS [...]

395. A – Às vezes eu penso que (...) Existe um desenho, existia um desenho há um tempo atrás chamado “*O Fantástico Mundo de Bob*” que era um menino de aproximadamente quatro anos, que tinha todo um imaginário que às vezes se via como médico, como médico veterinário, como médico de pessoas e tal, como motorista de táxi. E eu acho que me sinto um pouco Bob também. De, é, prá aplacar um pouco as coisas que me ferem eu acabo criando um imaginário.

Nos três fragmentos do *quadro 9*, são trazidos elementos que ajudam a compor uma cosmovisão de si e dos outros, ocupando posições de sujeito em discursos que fornecem concepções de mundo às vezes contraditórias.

No primeiro trecho [302/303], Antenor se posiciona como o superador de obstáculos que tem autoridade moral para aconselhar as pessoas a acreditar nos seus sonhos até que eles se realizem. Aqui, a capacidade de realização é atribuída à persistência em manter seu sonho/desejo ativo, mesmo que as circunstâncias digam que este sonho é inalcançável. No segundo trecho [349/351], ele se alinha ao discurso espiritual/religioso mais determinista, onde tudo o que acontece está traçado num plano superior e o que devemos fazer é cumprir e bendizer este plano. No terceiro trecho [395], ele traz a imagem de um desenho animado e se compara ao personagem principal, um garotinho que se refugia no mundo da fantasia. Diferente da posição do sonhador-realizador, ou do cumpridor-do-próprio-destino, aqui a realidade parece muito dura para se lidar, sendo necessário buscar refúgio na imaginação, não para tirar forças para realização, mas para alcançar o prazer de se imaginar sendo outras coisas.

RESUMO DOS POSICIONAMENTOS

A trajetória escolar de Antenor foi toda feita entre pares sem deficiência⁴, em escolas regulares. O percurso de entrada numa pequena pré-escola privada no subúrbio do Rio, passagem para uma escola municipal num bairro de classe média, conclusão do ensino médio numa escola técnica, é coroado com a entrada na universidade estadual. Essa moldura institucional dá à trajetória de Antenor um sentido ascendente, que ajuda a posicioná-lo como vencedor. Os percalços da trajetória, duas reprovações e necessidade de apoio psicopedagógico poderiam questionar tal sucesso, mas o posicionamento do narrador não está calcado na imagem de aluno aplicado e estudioso. Embora ele mencione, aqui e ali, sua

⁴ Há relatos de colegas com deficiência no ensino médio – um outro cadeirante, uma anã e um surdo, mas eles foram citados em resposta a pergunta [insistente] sobre outros colegas com deficiência.

facilidade em aprender e seu bom desempenho nos testes psicopedagógicos, a principal virtude que desenvolveu e foi reconhecida pelo universo escolar, foi a facilidade em fazer amigos. Nesse sentido, andar com a ‘banda podre da turma’, matar aula, tomar ‘bomba’ são contrabalançados pela sua inserção entre os colegas, professores e funcionários das escolas, sua eleição como presidente do grêmio estudantil, sua consagração como técnico de futebol e da homenagem à sua mãe como mãe-símbolo da escola. Aqui, os indicadores de qualidade educacional não são as notas e a relação estrita com o saber, mas a capacidade de fazer parte dos grupos, de ser querido e ser lembrado. Os atributos de popularidade alcançam o *status* de celebridade, em algumas passagens da narrativa.

Para construir esse perfil, de quem transforma adversidades em oportunidades ou converte a visibilidade pública da sua diferença em porta de entrada para novas relações, Antenor circula por vários discursos. O discurso religioso – embora sem identificação de uma filiação específica, é a referência para explicar as diferenças corporais/sociais como algo tramado desde um plano superior que mesmo não sendo compreensível, é necessariamente justo. O discurso da superação através do esforço pessoal com apoio da família é o ponto de coesão da narrativa. A mãe é posicionada como co-autora das suas conquistas e companheira de luta. Colegas recebem mais destaque do que professores e a escola aparece como um cenário para o processo de desenvolvimento de seu talento social.

A crença nos sonhos e num plano divino e justo, reforçam o discurso de indiferenciação entre quem tem e quem não tem deficiência, de forma que a lesão não ganhe centralidade na sua performance de identidade. As características evidenciadas no seu relato o identificam como heterossexual: tem namoradas, ‘não é bobo de não olhar para as meninas’ e bastante interessado em futebol, o que na cultura local, são atributos de masculinidade. Filia-se como membro do universo do samba que remete tanto à questão de classe e raça – sendo um negro de camada popular – quanto o aproxima do pai, um músico de pagode, que lhe ensinou a tocar vários instrumentos e o estimulou a escrever, fazendo do filho um parceiro na composição de canções.

A contradição aparece em diversos momentos e é assumida como um traço que o caracteriza ‘*sou um paradoxo de mim mesmo*’. Entre todas elas a que mais

me chama atenção é aquela que oscila entre independência (incluindo auto-preconceito e resolução autônoma dos problemas) e interdependência (reconhecimento da sua necessidade do outro). O que ele diz necessitar no outro não é de solidariedade ou ajuda, mas de sinais de que sua presença conta, de que ele pode ajudar, de que sua participação vai ser levada em consideração.

Na entrevista coletiva, Antenor foi bastante incisivo e ocupou um lugar de liderança, na medida em que, por diversas vezes, foi o primeiro a arriscar a comentar as questões propostas pela moderadora e suas opiniões foram validadas por outros interagentes. De modo geral ele reafirmou no coletivo os sentidos de jovem bem sucedido em romper barreiras e desafiar limites sociais e físicos.

4.2 FÁBIO - Vivendo na fronteira da normalidade

SITUAÇÃO DO ENCONTRO:

Conheci Fábio no mesmo dia em que conheci Antenor. Fomos apresentados pela coordenadora do *Rompendo Barreiras* e agendamos nossa entrevista para a semana seguinte. No dia combinado, eu cheguei e, quando o cumprimentei, ele comentou: ‘*é você? Não tinha te reconhecido, naquele dia você estava de cabelo preso, hoje você está de cabelo solto.*’ Eu fiquei intrigada, ‘*como pode alguém que não enxerga reparar no meu penteado?*’ Ele riu e me explicou que enxergava vultos, e que de perto, focando bem, ele podia reconhecer coisas desse tipo. A entrevista se deu numa salinha, dentro do *Programa Rompendo Barreiras*. Conversamos por quase duas horas, numa tarde quente de sexta feira.

CHARACTERIZAÇÃO DO NARRADOR

Descritores individuais: homem, negro, 25 anos, solteiro, 5º período de psicologia numa Universidade privada, visão sub-normal (enxerga 20%).

Grupos de pertencimento: família, vizinhos e colegas de escola.

Configuração familiar – mora com os pais e a irmã mais nova num bairro da zona norte do Rio de Janeiro

Mãe – 2º grau – secretária numa empresa de consultoria.

Pai – 7ª série – técnico em montagem de carros - assalariado.

Dois irmãos – um irmão 3 anos mais velho e uma irmã adotiva 8 anos mais nova.

AUTO-APRESENTAÇÃO:

Quadro 1

[a conversa se inicia com Fábio incomodado com a gravação pois não gosta de ouvir a própria voz]
--

2. F – Meu nome é Fábio, eu tenho 25 anos de idade e me considero deficiente visual. E a grande questão, é assim, se eu me considero deficiente, por que a pergunta?
3. P – Não, assim, eu tô te perguntando por que eu tô partindo dessa idéia de que eu estou entrevistando pessoas com deficiência. Então a primeira coisa é a auto definição, qual é a SUA definição da sua condição. As pessoas podem ter uma visão sub-normal, mas não se considerarem com deficiência, tá entendendo?
4. F – Mais ou menos, deixa eu ver se eu entendi. Pra falar a verdade, quando a gente nasce, quando a gente é criança, você não vê essa diferença entre você e as pessoas até certo momento, né? //
-
8. F - Em primeiro lugar, quando eu era criança, eu tinha obstáculos? Tinha. Era diferente? Era. Mas aquilo não me PESAVA, não me trazia nenhum tipo de estigma pra mim não. Mas é (...) começou a pesar, é quando você tava vendo televisão, e sempre sua mãe tirando você de perto da televisão: “Ah ele não tá vendo a televisão”. Então: ‘Vamos levá-lo ao oftalmologista’. Isso na minha história pra mim ela me conta, junto com minha memória, das minhas primeiras informações que eu comecei a ter né?
-
13. F - Isso com 3, 4 anos, muito novo. Achava aquilo tudo muito estranho. Eu tenho um irmão, tenho uma irmã adotiva, e o que acontece? Eu sou no meio deles. O Leonardo via televisão sentado no sofá, ele conseguia, quando chamavam ele, pegar as coisas muito mais rápido. Ele conseguia identificar os chinelos debaixo de uma cama, né? Coisas pequenas ele pegava muito mais rápido, e eu, o mais novo, não. ‘Tem algo de errado nele’. Pra eu poder ver tem que tá muito próximo. ‘Pra enxergar de longe ele procura onde ta, DEMORA’. Então aí tem vários obstáculos. Primeiro você vai ter que distinguir que tipo de visão é essa. A visão subnormal ela é (?) do nervo ótico, cientificamente. Fazia todos os exames normais nos hospitais do estado e do município e eles não acusavam, nada. Aí nós fomos pro projeto “HCE”. E lá eles detectaram o quê que era, começaram a fazer uns exames de estudo lá, e nesse intervalo, de saber o que eu tinha e o que eu não tinha é que veio a parte escolar, que era de 5-5 anos de idade, 6 anos.

A interação começa com Fábio estranhando a pergunta se ele se considera uma pessoa com deficiência. Não significa que a assimetria das posições entrevistador-entrevistado tenha sido contestada, mas que a primeira questão já tocou num ponto chave do seu movimento identitário. Ele diz que entende mais ou menos a pergunta mas esse ‘*mais ou menos*’ [linha 4] pode ser lido, em conjunto com os atos narrativos que se seguem, também como uma resposta sobre sua auto-definição: ele se posiciona como *mais ou menos* deficiente.

Quando criança, diz não ter percebido a sua diferença em relação aos outros, embora os relatos de sua mãe e suas memórias mostrem que desde cedo a família achou que havia algo diferente no seu comportamento, tomando como parâmetro seu irmão mais velho. Essa diferença é descrita como um ritmo mais lento para pegar objetos e a necessidade de chegar muito perto das coisas para enxergá-las, ou seja, como algo que não compromete sua funcionalidade e, portanto, não representa

um PESO familiar. Na seqüência, Fábio assinala que sua mãe nota que ‘tem algo de errado nele’ e parte para procurar ajuda. Para achar esse ‘algo errado’ foi preciso empenho e persistência, passando por uma maratona de exames até que o saber científico detecta uma disfunção/lesão do nervo ótico que ele traduz por visão sub-normal. A escolha lexical para nomear a lesão ajuda a definir seu posicionamento na narrativa. Em vez de dizer visão sub-normal ele poderia ter dito ‘deficiência visual’ ou ‘baixa visão’, sendo esta última defendida pelos grupos que estão revendo o ‘entulho autoritário’ que vive nos interstícios da língua e estigmatiza as pessoas com deficiência (Sassaki, 2003). Sub-normal para além de um nome técnico, um ‘tipo de visão’, pode se caracterizar uma coordenada em relação à normalidade ou, como o posicionamento de alguém que habita um entre-lugar (Bhabha, 1990) entre a normalidade e a deficiência (cegueira).

INTERAÇÃO ENTREVISTADO - ENTREVISTADOR:

Quadro 2

73. F – [...] Porque na minha primeira escola municipal as crianças ficavam às vezes admiradas, tipo: ‘quem é você? Porque você é assim?’ Olhavam bem dentro do meu olho e falavam: ‘seu olho é normal, ele é grande, seu olho nem pequenininho é, então ele é normal’.
74. [P – ri]
75. F - Eu lembro muito engraçado. ‘Como é que você pode não enxergar direito?’
76. Assim pra ir ao banheiro eu ficava sempre observando pra onde os meninos estavam indo e pra onde as meninas estavam indo. Porque o bonequinho ficava desenhado em cima e eu não ficava vendo aquele desenho. Até hoje eu faço isso e, com muita naturalidade, as pessoas não percebem. Então eu acompanhava eles: ‘mas você faz tudo, você corre. Como é que você não enxerga o quadro?’ Eles tinham certo ciúme dos professores, tinha essa diferença. ‘Porque escreve pra ele e não escreve pra mim? Ah porque pra ele tem que ser assim e pra gente não?’
77. P – Eles duvidavam que você tivesse alguma coisa? Olhavam e falavam assim: ‘não, ele ta mentindo, pra ter um tratamento VIP ele ta falando que não enxerga.’ [ri]
78. F – Parecia né? Mas tinha essa diferença. Mas a minha maior complicação é que elas implicavam com isso né? Elas ficavam admiradas só durante um tempo, depois melhorou bastante. Mas assim que eu me lembro que olhavam dentro do meu olho e ‘como ele pode não enxergar se ele ta aberto’, ‘você anda de olho aberto, seu olho é grande, não é igual de japonês, seu olho não é todo branco, não é todo preto, seu olho é igual o nosso, não tem diferença nenhuma. Você não ta olhando torto esgançado. O que acontece contigo que você não enxerga. Você tem que enxergar.’ Eles exigiam isso de mim. (P – ri várias vezes ao longo da fala)
79. P – Mas você chegava em casa e enchia a sua mãe de perguntas? Por que você ta contando com muita leveza, dá vontade de rir do jeito que você conta. Mas você acha que isso pra você era uma forma de atenção, atraía a atenção das pessoas ou te incomodava?
80. F – Me incomodava. E trazia a atenção das pessoas pra mim.

A interação entre entrevistado e entrevistadora é marcada pela capacidade de Fábio circular pelos dois mundos normal e deficiente, e de trazer notícias, de um lado para outro, de se deslocar de lado de acordo com a conveniência. Seu relato tem uma entonação teatralizada, utiliza muito o recurso de mudar de entonação de voz ao fazer a fala reportada dos personagens com os quais interage como, por exemplo, as crianças, suas colegas, perplexas com seu ‘mistério’.

Diante da falta de um sinal claro sobre a deficiência, as crianças ‘exigiam’ que Fábio enxergasse. Essa exigência impossível poderia caracterizar seus colegas como pequenos opressores que encurralam um de seus pares. No entanto, toda a cena tem o enquadramento de comédia e não de drama, graças ao distanciamento entre narrador e protagonista da cena. Ao se localizar como alguém que está de fora, observando uma cena escolar, a narrativa traz, em primeiro plano, a curiosidade e a perplexidade infantil e a esperteza do protagonista em driblar suas dificuldades.

O contraste entre a dureza do conteúdo e a leveza da forma de narrar é assinalado pela entrevistadora, como que se desculpando por estar rindo diante de fatos que podem ter sido difíceis de serem vividos. Essa intervenção muda um pouco o enquadre da conversa e Fábio prossegue explorando esta ambigüidade entre gostar e se incomodar por ser diferente e chamar atenção dos outros.

Circular tanto pela ambigüidade dos sentimentos quanto pela ambigüidade da sua condição, é um talento desenvolvido por Fábio. Nesse sentido, ele revela alguns ‘truques’ que utiliza para que sua lesão não ganhe destaque. Um exemplo é poder distinguir o banheiro dos meninos, sem enxergar a sinalização na porta e sem ter que pedir ajuda a ninguém, seguindo os vultos de saias e de calças. E arremata: *‘Até hoje eu faço isso e, com muita naturalidade, as pessoas não percebem.’*

Assim ele firma seu posicionamento de que é vantajoso agir de forma que as pessoas não percebam ou fiquem confusas quanto ao grau de comprometimento da sua visão. Já que os marcadores físicos mais comumente associados às pessoas cegas ou com baixa visão não estão presentes: ele não usa óculos e seus olhos não têm nenhum sinal evidente de lesão - ele desenvolveu comportamentos de um vidente. Conversa olhando para o falante, vira-se na direção de algum ruído que atravessa o ambiente e, como apresenta certo estrabismo quando foca por mais tempo, ele se vira de vez em quando para que seu interlocutor não repare nisso.

ESQUEMA DE TRAJETÓRIA ESCOLAR

Nível escolar / idade	Escolaridade	Outros
Educação infantil	Iniciou escolaridade por volta dos 5 anos numa escola privada. Aos 6 mudou-se para uma escola municipal.	Exames e médicos para diagnóstico do problema visual.
Interrupção	Aos 8 anos passou por longos períodos de hospitalização que o tiraram da escola.	
Alfabetização	Voltou para a escola onde estudava e repetiu o C.A.	
1º e 2º séries do Ensino Fundamental	Foi para uma Escola Municipal que tinha serviço de educação especial - sala de recurso.	
2ª Série à 8ª série	Instituto Walter Benjamin – horário integral fez novamente a 2ª série para se alfabetizar no Braille e repetiu a 5ª série pelo desempenho em matemática. No contra-turno fazia esportes, habilitação (aprendizagem de atividades rotineiras para vida independente) e informática.	
Ensino Médio	Escola Estadual em Vila Isabel que oferecia sala de recursos.	
Vestibular	Passou no exame vestibular no segundo ano de tentativa.	Paralelamente fez Curso de telemarketing e foi bolsista de um Programa do Governo Estadual voltado para a juventude.
Faculdade	Universidade Privada – Psicologia 6º período.	Faz psicoterapia.

HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR:

Quadro 3

48. F – Fui estudar numa escola particular. E chegando lá// aí minha mãe já identificava o que eu tinha na visão, mas minha mãe falava que eu tinha que estudar... porque ‘ele é uma criança’. Então eu fui estudar na escola particular e eu sempre escutei os professores ficavam falando comigo: “postura pra sentar ... postura pra cantar”. E eu não entendia o que tava acontecendo. [P – ri] O que era que eles querem de mim? O que desejam de mim? E não se usava muito o quadro, né? As crianças tinham que pintar, é (...) cobrir , colar. E isso pra mim não foi problema tão grande.
49. P – Você conseguia fazer?
50. F – Eu conseguia pintar. Cobrir pra mim era uma grande diversão. Até aí tudo bem.
51. P – Fazia tudo de pertinho...
52. F – Essa é uma grande questão. Tudo meu era muito colado ao papel. E a minha coluna não ficava ereta. Eu não ficava com a coluna ereta e olhando papel. Imagina esse é o caderno e eu não fazia como os outros, tudo meu é aqui [leva o papel a um palmo do nariz] muito próximo, colado. E desenho, eu desenho assim até hoje. Pintar pra mim eu faço de perto. Pintar um campo limitado, né? Que não é o meu não é essa minha criação, então eu vou obedecer àquela regra, então nesse caso eu vou tomar o cuidado pra permanecer numa igualdade, igual todo

mundo faz. ‘Todo mundo faz certinho, eu tenho que fazer certinho também’. Porque eu tenho deficiência visual, mas eu acho que eu tenho que aproveitar dela ao máximo pra ser igual a todo mundo.

De novo sua mãe é trazida à cena, aqui posicionada como a responsável pela sua iniciação escolar. O motivo atribuído à mãe na fala reportada [48] *minha mãe falava que eu tinha que estudar... porque ‘ele é uma criança’*, indicam que Fábio foi posicionado por um olhar normalizador de quem vê no filho uma criança acima de qualquer atributo associado à lesão ou outra característica específica.

A primeira experiência escolar é descrita como prazerosa, mas marcada pela dificuldade de entender o que os professores diziam ou queriam dele. Aqui, os professores são posicionados como incapazes de se fazerem compreender, portanto, como despreparados para a função, mas não há nenhuma avaliação mais crítica nesse sentido.

No *trecho 52* Fábio se posiciona como alguém disposto a seguir as regras, a fazer tudo certinho, a pagar o preço necessário para ser igual a todo mundo. Quando ele diz que tem que aproveitar ao máximo da ‘deficiência’ para ser igual, pode ser interpretado como ver a *baixa visão* não pelo que ela tem de baixa, de falta, de limite, mas pelo que tem de visão, de possibilidade e de normalidade.

Quadro 4

72. F - Fui pra [escola] Simon Bolivar, que era ao lado da minha casa. E, justamente, minha mãe me levava até a porta da escola. Era muito cômodo, não tinha obstáculo nenhum, era só atravessar de uma calçada pra outra que a gente já estava dentro da escola. Mas eu lembro que a gente ia pra forma. Cantávamos o hino nacional de manhã, íamos pra sala de aula, tudo normalmente. Antes de irmos pra sala de aula, cantávamos o hino, íamos para o refeitório e do refeitório pra sala. Tomávamos leite antes de entrar na sala de aula. Eu não fazia muita questão porque eu já tomava leite em casa, né? Então nesse caso, pra sala de aula, eu era o primeiro da fila, como até hoje. [ri] Só que sempre tem aquelas brincadeiras né? O primeiro da fila é aquele que é CDF, é mais aplicado? Não. Talvez não seria. Talvez seja o que tem mais necessidade mesmo né, de estar sendo o primeiro da fila.
73. P - Mas era um privilégio? Era um peso? O que significava ser o primeiro da fila pra você?
74. F - Pra mim, às vezes era um privilégio, por que era um meio do professor conseguir ter mais dinâmica, talvez, comigo. Por que tive professores que eles não tinham nenhuma paciência, de// sabia da minha deficiência, que eu não enxergava o quadro, mas chegavam ao ponto de dizer assim: “ah não, você tem que enxergar o quadro, nem que você precise levantar e copiar o quadro, ou você coloca a sua cadeira aqui, em frente ao quadro.” Então, elas botavam umas coisinhas no quadro, né? O abecedário, o conteúdo que tinha que ter. E normalmente aí todo mundo ia sentar, e falavam que eu tava na frente de todo mundo, então eu sentava e falava: ‘ah daqui eu não vejo nada’. Aí ela falava, ‘você bota uma cadeira aqui’. Então eu ficava levantando o corpo em direção ao quadro pra poder enxergar o quadro. Eu não podia ficar colado ao quadro porque ela tinha que ficar apagando e escrevendo,

e ela não queria que eu ficasse indo e voltando, indo e voltando. E também ficava nessa distância, tipo um metro, ou menos de um metro e me esquivava pra levantar. Fazia um certo tumulto no meio da turma, pra eu ficar levantando. E todas as crianças da minha idade queriam levantar igual a mim, queriam estar-estar na minha posição de tá levantando pra escrever. [P- ri] ‘Então não, você vai botar a sua cadeira na forma certinha igual a de todo mundo. E você vai levantar e vai copiar’. E eu passei a levantar e copiar. Minha primeira professora. Eu já conhecia o abecedário.

75. P – Como você conhecia?

76. F – Da escolinha. Prá mim foi muito importante a escolinha, por que pelo menos já deu um conhecimento né? Do que é o “a”, “e”, “i”. Então nesse caso eu passei a levantar da minha cadeira, levar o caderno pro quadro e copiar do quadro. Aí eu ficava a um metro e pouquinho do chão, e ele ficava com alguns metros de intervalo do chão até o teto. Então eu copiava o quadro TUDO PELA METADE! Meu caderno era todo pela metade, e a parte de cima do quadro eu acabava não visualizando. E então eu acabava com os exercícios incompletos. Aí o ano passou...

77. P – E a professora não se deu conta disso?

78. F – Ela se deu conta. Ela não tinha estratégia, não tinha dinâmica, não tinha esforço de vontade, nem paciência. Aí eu tive problemas de dor de cabeça com sete anos.

O extrato acima diz respeito à entrada de Fábio no ensino fundamental, numa escola pública perto de sua casa. Ele inicia o relato falando das facilidades de acesso à escola onde *‘não tinha obstáculo nenhum’*, e da sensação de autonomia. Continua descrevendo a rotina de chegada, destacando o fato de que ele era o primeiro da fila para entrar para a sala, não por ser *‘CDF’*, mas porque era justo, ele necessitava mais do que os outros. Quando complementa que o primeiro da fila não deve ser o mais aplicado, mas sim quem mais precisa de apoio, alinha-se como sujeito de um discurso da discriminação positiva onde, para se obter justiça, pode ser necessário tratar de forma diferenciada os desiguais, ainda mais se considerarmos que, no reino da escola, os últimos não costumam ser os primeiros, mas sim os reprovados.

Quando Fábio se refere ao que acontecia dentro da sala de aula, sua posição muda de um aluno que recebia atenção e era de certo modo privilegiado, para alguém que era atendido por professores sem paciência, sem repertório, enfim, sem condições de propiciar uma inclusão real. No trecho 74, ele inicia falando de personagens pluralizados: *professores*, mas quando vai detalhar o que acontecia, ele se refere a uma professora específica - *‘minha primeira professora’*. Essa professora é posicionada como alguém que percebia as dificuldades do aluno, mas *‘não tinha estratégia, não tinha dinâmica, não tinha paciência, não tinha esforço de vontade’* e impingiu a ele situações humilhantes que foram aqui associadas

como possível causa de sua dor de cabeça. Este é um raro momento de avaliação, não apenas da competência, mas da moral dos personagens evocados na narrativa.

O distanciamento utilizado em outros trechos parece se diluir nesta cena deixando que um grau de indignação aporte no discurso. Esta indignação é contrabalançada pelo tom jocoso com que a estratégia pedagógica da professora é descrita. A princípio ela faz a mesma ‘exigência infantil’, dos colegas de pré-escolar, de obrigar que Fábio enxergue. Ele, um garoto de 7 anos, sustenta a posição de quem quer obedecer e fazer tudo certinho. Para seguir a exigência de copiar o quadro sem ajuda, ele procura um lugar na sala se deslocando entre os colegas e o quadro negro, o que interfere na dinâmica da aula. Nesse sentido a professora é posicionada como atrapalhada, a cada hora dá um comando e nenhum deles funciona, ao contrário, parece que a confusão vai aumentando, a ponto dos colegas quererem também se levantar e ela quase perde o controle da turma. Essa descrição meio debochada e o argumento de que já veio da pré-escola sabendo algumas coisas, atenuam o gosto amargo da experiência.

Quadro 5

- | | |
|------|--|
| 115. | P – E qual é a diferença entre estar numa sala regular e ir para uma sala// |
| 116. | F – Naquela época eu gostava mais de estar naquela sala mais individual. Assim, hoje em dia a gente sente até uma exclusão de repente né? Você ta excluindo? Não. Pra mim era mais interessante porque ali eu conseguia aprender a separar as sílabas, conseguia tentar ler algumas palavras, dava pra eu me desenvolver muito mais do que numa sala (...) tradicional. Onde os professores não tinham a dinâmica e a capacitação pra poder lidar com 40 alunos ou vinte e poucos, ou 30 não sei, aquela massa. E excluir dois alunos, ou um apenas, pra ele poder copiar alguma coisa. Naquela época, o professor, até hoje, mas naquela época especialmente, eles não tinham capacidade. |
| 117. | P – Então você achou boa essa mudança. Depois que você foi se dar conta que tinha essa conversa de exclusão. Você não sentia nada disso? |
| 118. | F – Isso aí eu comecei a perceber depois de bem maior. Mas nós víamos na escola na hora da merenda. Era a hora em que todo mundo ficava junto, todos. Os professores ficavam olhando, observando? Ficavam. Mas estava todo mundo junto; os mudos, os cegos, os de visão subnormal, o da muleta? Todos juntos. Não faziam muita distinção. E eu também não me considerava tão diferente. |

Na seqüência do ensino fundamental, Fábio se mudou para outra escola pública regular, mas, desta vez, havia uma estratégia específica que era a sala de recursos com atendimentos praticamente individualizados. Na sua percepção, a sala de recursos foi uma estratégia importante para que ele conseguisse aprender. Ao defender esse modelo, ele se depara com o discurso da educação inclusiva e se pergunta se isso seria defensável hoje, ou se é uma prática segregadora,

excludente. Sua resposta é uma tentativa de composição entre os discursos da inclusão e da integração, ressaltando a importância de todos os alunos estarem juntos na hora da merenda, apesar de separados durante as aulas. É interessante observar que, na sua descrição de todos os alunos juntos, ele cita apenas alunos com deficiências, não mencionando os não-deficientes.

De novo os professores e as condições de trabalho oferecidas pela escola são apontados como impedidores de uma prática realmente inclusiva: professores sem estratégia, diante de uma massa de alunos. Ao mencionar o olhar dos professores para os alunos ‘diferentes’, Fábio dá a entender que esses olhares eram de estranhamento, mas que esse estranhamento ou incômodo não tinha o poder de barrar-lhes a presença. Por fim, ele volta a se posicionar como alguém que não se acha tão distante da normalidade, recusando-se a ocupar o lugar que os olhares dos professores queriam lhe fixar.

Quadro 6

79. F – Alívio. Porque ela não sabia da capacitação de um deficiente visual, ela não sabia que existia um professor cego. Ela não sabia que existiam cegos que nadavam, que corriam, um cego que comia sozinho e se locomovia só. Ela até via cegos na rua, mas os cegos que nós víamos na rua alguns anos atrás não é o cego de hoje né? Aquele cego coitadinho, que fica sempre com outra pessoa pedindo esmola. - “Ah ajuda ele que ele não enxerga, ele tem deficiência visual”, ou então aquele ceguinho que fica em frente a igreja, né? Muito menos, né? Então foi essa a imagem que quando minha mãe percebeu// - ‘olha só, quantos professores graduados! Impressionante! Professor de matemática.’ Tudo aquilo pra ela acho que foi um alívio. Ela percebeu que eu poderia estudar, que eu poderia ser alguém na vida (...) e tudo isso foi um alívio pra ela.

222. F – Não, minha mãe sempre falou, quando você me perguntou lá atrás você falou assim, ‘ah e que você achou da escola, como é que seus pais vieram, por aí né?’ Daí ela, quando fomos ao Benjamin, ela falou pra mim: ‘você quer realmente estudar mesmo?’ E eu falei que queria. Aí eu perguntei por que ela tinha me perguntado e ela falou: ‘Porque é muito longe. É longe, você vai ter que levantar cedo e voltar tarde para casa e, não é como seu irmão que em 10 minutos tá na escola. Então nesse caso...’ Aí eu falei: ‘não, vou estudar.’ Aí quando eu fui pro Benjamin é que eu comecei a perceber que, que tinha uma grande quantidade de cegos e de visão subnormal que não faziam muito as minhas coisas. Assim, que não tinham muito estudo, não tinham muita posição. Assim, a gente percebe realmente as condições a partir da convivência né? Mas eu sempre via// ‘Nossa esse agora tão coitadinho, né? Olha, ele fez só até o segundo grau, ou estudou só até a sétima.’

223. E aí eu comecei a ver que as pessoas videntes, ditas normais aí, com uma visão 100% todas elas, tinham vários leques de oportunidade pra cultivar. Se você não é um operador de telemarketing, você pode ser um caixa de supermercado. Se você não é um caixa de supermercado, você pode ser motorista de táxi, de Van. Você pode ser um pedreiro, pode ser um monte de coisas, né? Toda profissão é honesta, importante você ter ela e ter um ganho pra te sustentar. Aí, nesse intervalo todo, eu sempre pensei nisso. A questão, desde criança realmente, mas na adolescência que eu fiquei pensando nessas dificuldades financeiras. Meu pai e minha mãe sempre

trabalharam. Eu sempre achei muito maçante, trabalhando direto. E eu pergunto: ‘Trabalhar pra que? Trabalhar pra ter um carro. Pra pode pagar a conta de aluguel. Pra poder pagar a mensalidade da casa. Pra pode viver.’ Então daí eu falei assim: ‘Ué, então realmente eu vou ter que estudar mesmo, por que eu acho que motorista eu não posso ser.’ O meu pai já foi motorista, uma experiência (...) Era a profissão dele. É a profissão do meu irmão, hoje em dia. Sempre dirigiram, os dois// (...) Então eu pensei: ‘Eu não vou ter a mesma oportunidade’. Meu pai fez só até a sétima serie. Minha mãe fez até o segundo grau. Mas, assim, meu irmão parou no segundo grau. Não terminou o segundo grau. Não foi até o último ano.

O próximo passo na sua carreira escolar ajuda a resolver um impasse. Apesar de não se sentir tão diferente, a escola regular foi-se mostrando uma opção pouco eficaz para seu desenvolvimento como aluno. Fica então decidido que ele passará a freqüentar uma escola especial, no caso, um centenário instituto dedicado à educação de cegos e deficientes visuais.

Perguntado sobre essa passagem, que costuma ser retratada na literatura de educação especial como traumática e muitas vezes sem volta, Fábio diz que o contato com um lugar preparado para os cegos foi um alívio, principalmente para sua mãe. Aqui ele posiciona a mãe como alguém que carrega consigo a representação social dos cegos como coitados, mendigos e incapazes, em contraste com a posição anterior, onde a mãe tinha posto o filho na pré-escola alegando apenas ‘que ele era uma criança’ e que nunca fez drama em relação à sua lesão.

A entrada para o instituto é um ponto de virada (Mishler, 2002:106) na história, ou seja, é um daqueles eventos que abrem direções inesperadas, levando a um senso de si diferente do que era projetado até então. A virada se deu, não apenas porque ele e sua mãe perceberam que os cegos podiam ocupar lugares menos degradados na sociedade, mas, também, porque elevou a lesão a uma condição identitária importante na tomada de decisões. A forma como nos localizamos relacionalmente fica clara, pois, numa terra de cegos, quem tem baixa visão é quase vidente.

Além disso, a mudança para o Benjamin significou uma profunda alteração na rotina de Fábio, já que ele teria que ficar o dia todo num lugar longe de sua casa, o que obrigava a um grande esforço de deslocamento diário. Esse momento foi decisivo para a sua carreira escolar, pois a ele foi dada a escolha de parar de estudar ou se apegar à oportunidade, e ele optou por continuar os estudos, apesar

de todas as dificuldades. O contraste entre os cegos pedintes, que não tiveram estudos, e os cegos professores, que estudaram, foi determinante neste momento.

No trecho 223 ele se dá conta de que as oportunidades de trabalho comuns entre os membros da sua família e da sua classe social não estariam disponíveis para um deficiente visual. Ser motorista, caixa de supermercado ou outras profissões de baixa escolaridade estava vetado para ele e, portanto, a escolarização se firmava como a única saída, não como uma opção, e, muito menos, como um desejo. Ele se posiciona aqui com desencantamento, como alguém que, para ter uma posição (*sic*) na vida, teria que se afastar do caminho natural de seu grupo social. Podemos pensar nesse impasse como o da figura do trãnsfuga social, aquele membro de determinado grupo que se vê forçado ou alçado a outro extrato social e experimenta sentimentos tanto de realização quanto de quebra de pertencimento ao mundo de origem, causando um dilaceramento no *habitus* (Bourdieu, 1993).

Quadro 7

196. F – Muito preocupante no início. Angustiante. De você perder o sono uma noite antes do curso porque eu falei assim : ‘vão ter pessoas novas que nunca me viram, e todos enxergam bem.’ (...) Mesmo aqueles que dizem que não enxergam bem. Mas eles enxergam bem. Eles têm condições de chegar aos 18 anos de idade então nesse caso, aquele que enxerga mal ele pode entrar numa auto-escola sair dali e tirar carteira de motorista. Então pra mim era horrível. Então aí eu lembro, só voltando um pouquinho atrás. Eu liguei pra uma colega minha e falei: ‘matriculei em tal escola, fui lá com a minha mãe, semana retrasada. Em qual escola você foi que eu tô pensando em ir pra mesma escola que você ta indo.’ Só pelo fato de não me sentir o único diferente dentro de uma instituição, dentro de uma sala de aula.
197. Assim, só o fato de saber que o meu amigo do Walter Benjamin estava na sala do lado, da mesma serie que eu, aquilo pra mim já estaria trazendo um pouco mais de conforto, porque as pessoas não estariam vendo apenas um, estariam vendo dois. Saberiam que não existe apenas um, existem dois. Aí eu fiquei sabendo que uma amiga minha tava indo pra lá.
198. Chegando lá na escola, quando chegou a hora do intervalo não tinha só eu e ela, por coincidência ela ficou na mesma sala que eu, pra mim foi melhor ainda. E ela é totalmente cega. E as pessoas ficam mais preocupadas com quem é cego do que com quem tem visão subnormal. Porque por incrível que pareça quem tem visão subnormal ele ta muito em cima do muro. Ele não é percebido assim de primeira instância, ele não é cego mas também não enxerga bem. Ele não enxerga lá, mas também não enxerga aqui algumas coisas. O que ele enxerga? Paira sempre uma dúvida né? Sempre. Essa dúvida eu vou levar a minha vida inteira, eu tenho certeza.

No final do ensino fundamental, Fábio faz de novo uma passagem, desta vez da escola especializada para uma escola regular. Apesar de já ter

experimentado o sistema escolar regular e já ter vencido vários obstáculos, ele se posiciona como alguém corroído por angústia, com medo da situação, buscando apoio para enfrentar o desafio.

Neste momento ele dá mostras de temer que sua diferença/desvantagem venha de novo para o primeiro plano. Se, entre os cegos, seus 20% de visão eram uma grande vantagem, entre os videntes seus 80% de cegueira sobressairiam. Ele mesmo valoriza esse ponto quando diz que as pessoas que acham que têm problemas visuais por usarem óculos e acham que não enxergam bem, comparadas com ele, enxergam muito bem. Enxergar mal é estar impedido de tirar carteira de motorista, ele repete, afirmando a limitação que mais o distancia do pai e do irmão.

Ele então busca conforto entre os antigos colegas do Instituto. Ao saber que seus ex-colegas de Benjamin, estes sim, totalmente cegos, vão para a mesma escola, ele sente alívio, como se a diferença pudesse ser dividida ou diluída – *‘as pessoas não estariam vendo apenas um, estariam vendo dois. Saberiam que não existe apenas um, existem dois’* [194].

Na seqüência, a expectativa se confirma e o impacto da sua chegada na escola parece ter sido amenizada pelo fato de que na sua turma havia alguém mais radicalmente diferente do que ele, uma garota *totalmente cega*. Assim, na presença de cegos e videntes ele recupera seu entre-lugar, sua posição de transitar *‘em cima do muro’* e encontra abrigo na dúvida que sempre paira sobre a sua condição em relação ao padrão normal.

POSICIONAMENTOS MAIS PREGNANTES:

A trajetória escolar de Fábio foi toda feita em escolas e instituições públicas. Em relação à qualidade da educação, parece haver um divisor de águas entre as escolas municipais, algumas descritas como lugares de humilhação e sem condições de fornecer uma inclusão real, e a escola especial que lhe conferiu os conhecimentos básicos que permitiram sua chegada à universidade privada, que é paga pelos pais, que não passaram do ensino médio.

Quadro 8

201. P - E qual a situação que você achava mais interessante? Vocês quatro juntos no meio de outras pessoas diferentes, ou onde só tinha cego e de visão subnormal?

202. F - Achei muito interessante a gente sair do-do círculo. Eu sempre acho que a gente tem que enxergar mais, do que você vê, né? Se não ta enxergando tenta olhar pró lado e ver que tem um pouco mais, além. É difícil, muito difícil. Mas eu penso assim a gente sempre tem que tentar enxergar mais, então, eu com meu curso de informática eu não fiz curso de DOSVOX, não fiz o DOS, como eles chamam. Eu fiz no método normal, com pessoas ditas normais e fui me matricular pedi pra minha mãe me matricular. Meu pai até hoje ele não sabe até onde eu enxergo. Minha mãe tem mais, tem mais consciência de tudo. Ela conviveu muito MAIS com isso. Meu pai não.
203. P- Porque ele saia cedo pra trabalhar? Por que ele não se da conta?
204. F – Pelo trabalho. Mais tinha aqueles estigmas que o homem teria sobre si né? ‘Daonde vem esse problema? Será que é uma parte genética minha?’ Hoje em dia eu penso nisso né. ‘Será que, que é algum erro meu? Alguma coisa que não fiz direito?’ Eu creio que na mente dele passa tudo isso.

Circulando por espaços de pessoas com e sem deficiência, Fábio se posiciona como um ser de fronteira. Sua aproximação de outras pessoas com lesões mais limitantes que a sua parece ter o efeito de normalizá-lo. Dessa forma, paradoxalmente, sua proximidade de pares com deficiência o distancia da identidade deficiente. Também sua mãe é posicionada como alguém que sente alívio e amplia as esperanças quando vê do que são capazes aqueles que são ‘piores’ do que seu filho. A normalidade é sedutora, a sub-normalidade é uma condição que deixa sempre algum espaço para não se deixar pegar ou prender pelos diagnósticos certos que estigmatizam. A dúvida dos outros – inclusive de seu pai – sobre sua real capacidade de enxergar é seu espaço de jogo.

A palavra erro é associada à sua lesão em algumas passagens, desde as primeiras impressões de que tem ‘*algo errado com esse menino*’, até a fantasia de castigo atribuída ao seu pai: ‘*será que foi algum erro meu, algo que eu não fiz direito*’. Essas associações sustentam a posição de que a deficiência pode ser disfarçada e que é melhor que passe despercebida. Ao lado disso, as imagens ligadas à capacidade da visão são elevadas a uma filosofia de ver além do aparente, talvez, de enxergar mais do que se vê: “*Eu sempre acho que a gente tem que enxergar mais do que você vê, né? Se não tá enxergando tenta olhar pró lado e ver que tem um pouco mais, além. É difícil, muito difícil.*” [202]

Quadro 9

233. F - [...] Então eu resolvi fazer psicologia porque eu comecei a reparar todos os estigmas que os deficientes tinham. As questões de escola, as questões da sociedade. As pessoas não conseguiam ver, não viam o deficiente como deficiente. O deficiente não sabia lidar, as vezes nem consigo próprio. Eu via isso no meu colega que fez segundo grau comigo, que ele tinha a mesma visão que eu tenho, tipos de deficiências diferentes mas o campo visual muito parecido, muito igual. Mas a postura dele conversando com você era a de um (...) de um cego.

Praticamente. Porque ele falava contigo, eu não fixo tanto os olhos nas pessoas normalmente. Não é por não querer, mas simplesmente tem horas, que quando eu fixo muito às vezes eu olho um pouquinho pro lado. Então nesse caso eu digo ‘não, não vou fazer isso prá não repararem que eu sou deficiente visual, ou então não repararem que eu tenho o olho um pouquinho torto, o olho direito. Então nesse caso, ele ficava o tempo todo de cabeça abaixada, (...) ele anda com a cabeça abaixada até hoje. Ele pede os favores pras pessoas de cabeça abaixada. Tudo dele é muito assim sabe, ele não olha pras pessoas. As pessoas sempre olham pra ele e pensam assim ‘ah, ele enxerga pouquíssimo’

234. [P – ri]

235. F - E ele lê, ele anda, ele joga bola. E eu falei : - ‘Cara porque você anda dessa maneira?’ – ‘Ah por que eu ando.’ – ‘Porque você fala dessa maneira com fulano?’ – ‘Porque as pessoas sabendo o que você faz as pessoas não vão agir como agem com você. (...) Tudo flui muito naturalmente.’ As pessoas me tratam muito como igual, nunca como uma diferença. [...]

As metáforas sobre ver sem ser visto, de tornar a deficiência invisível, de tapear o olhar dos videntes aparecem durante o relato. Para isso ele desenvolve um repertório de truques e joga com o lusco-fusco da indiferenciação. A metáfora da ‘mão dupla do tempo’ pode ser vista aqui também, uma vez que a hesitação inicial de se auto-definir como pessoa com deficiência vai sendo aclarada como uma posição intermediária, que não tem uma resposta unívoca sobre ter ou não ter deficiência. Essa questão, especialmente no caso de Fábio, depende do parâmetro de comparação.

RESUMO DOS POSICIONAMENTOS

Fábio tem um percurso escolar misto, isto é, frequentou tanto escolas regulares quanto especiais. Na avaliação dessas experiências, a possibilidade de transitar entre os dois universos parece ter sido o grande aprendizado que deu a ele a capacidade de viver na tensão entre a deficiência visual e a normalidade. O fato da escola especial frequentada ser uma instituição conceituada, que é referência na educação dos cegos na América Latina, provavelmente atenua os estigmas atrelados a esta modalidade educativa. A qualidade da escola está relacionada, neste relato, ao repertório de estratégias dos professores e condições de atenção individualizada, quando necessário.

Em algumas passagens ele circula por um discurso de discriminação positiva, defendendo a experiência das classes de reforço e também de que os alunos mais necessitados devem ter prioridade na atenção dos professores. No entanto, a posição mais marcada é a de que a identificação pela deficiência atrai

estigmas e é melhor ser normalizado, alinhando-se à formação discursiva da integração.

O narrador não se posiciona como um exemplo de sucesso, mas como alguém que percebeu que as opções profissionais para pessoas com baixa escolarização, como seus pais e irmão, não estariam disponíveis para pessoas com sua limitação visual. Como aluno, posiciona-se como quem quer fazer as coisas certas, aspirando ficar na média para ser igual aos outros, tendo como marca a discriminação. Sua participação na entrevista coletiva foi bastante contida, não arriscando iniciar qualquer debate e falando pouco, geralmente para reforçar o que estava sendo expresso como posição majoritária no grupo.

Os relatos de camaradagem e brincadeiras são mais referidos ao ambiente familiar do que propriamente escolar, embora ele não mencione problemas de relacionamento entre pares. As interrupções e percalços são relatados como alheios à sua vontade ou esforço. Ele perdeu um ano por ter ficado um longo período hospitalizado e a mudança para a escola especial exigiu que ele fosse re-alfabetizado em braille, o que lhe custou outra repetição da mesma série. O que mais pareceu incomodá-lo nestes casos foi a associação que outras crianças fizeram entre atraso na escolarização e problemas cognitivos. Isso lhe posicionou como alguém injustiçado.

Além da deficiência, as marcas identitárias de classe social e gênero cruzam a narrativa. O fantasma dos cegos pedintes de esmola e a necessidades de conseguir um trabalho para se sustentar são fontes de angústias, típicas da representação hegemônica de masculinidade como supridor das necessidades materiais e de alguém que não conta com um volume de capitais que o eximam de trabalhar para sobreviver. Outros atributos de masculinidade são ressaltados: Fábio menciona uma namorada, narra suas brincadeiras jogando futebol na casa da avó, fala dos truques para não passar situações embaraçosas, como entrar no banheiro das meninas por engano etc.

Podemos dizer que o conjunto desses posicionamentos e atributos identitários constrói o efeito de que, na sua experiência, a sociedade trata melhor as pessoas que parecem normais, mesmo que essa normalidade seja bancada às custas de algum disfarce.

4.3

LIA - A Batalha Por Respeito e Pelo Direito de Se Divertir

CONTEXTO DO ENCONTRO

Eu já conhecia Lia, estivemos juntas numa mesa de seminário apresentando nossos trabalhos e depois assisti à defesa da sua dissertação de mestrado. Seu nome foi mencionado pela coordenação do Programa Rompendo Barreiras como uma ex-bolsista bastante atuante. Como eu já tinha seu e-mail, resolvi contatá-la diretamente, o que não surtiu efeito. Através de um professor do departamento de Educação da PUC-Rio, consegui o telefone do seu pai. Demorei um pouco a ligar e, quando o fiz, ele foi muito receptivo, deu-me o telefone da casa da filha e ela parecia já estar esperando meu contato quando, enfim, liguei.

Lia lembrou-se de mim, não sei que tipo de lembrança, e ficou muito entusiasmada com o tema da pesquisa. O lugar escolhido por ela para nosso encontro foi a universidade na qual faço o doutorado e ela fez o mestrado. Ela chegou antes de mim e estava vestida de maneira mais formal do que das outras vezes em que a vi. Nós nos encontramos na fila do elevador e, de lá, fomos procurar um lugar tranqüilo para conversar. Lia se locomove com autonomia, mas com alguma dificuldade e aceitou se apoiar no meu braço para chegarmos ao banco do jardim, um lugar agradável, numa manhã ensolarada. Ela tinha uma hora de disponibilidade, a conversa acabou durando quase o dobro, e por pouco ela não perdeu o compromisso que tinha depois.

CARACTERIZAÇÃO DA NARRADORA:

Descritores individuais: mulher, branca, carioca, 33 anos, pedagoga, mestre em educação, tem paralisia cerebral, trabalha como professora numa escola especial e acaba de passar num concurso para cargo administrativo numa universidade federal.

Grupos de pertencimento: ex-ativista de direitos das pessoas com deficiência.

Configuração familiar: Pais divorciados, mora com a mãe.

Mãe pedagoga, professora do município, aposentada, atualmente trabalha como assessora na área de Cultura. Pai engenheiro mecânico, aposentado, atualmente representante comercial. Um irmão, 8 anos mais novo.

AUTO-APRESENTAÇÃO

Quadro 1

8 - L – Sou carioca, e o que eu tive, a minha deficiência foi causada por uma anóxia na hora do parto.

9 – Então a gravidez foi tudo, tranqüilo?

10 – L – Foi normal, foi realmente um acidente. Na hora do parto o cordão umbilical enrolou no pescoço, teve circular de cordão, que eles chamam.

12 – L - (...) Eu logo tive todos os atendimentos possíveis pra época, tinha o pediatra, que indicou os melhores técnicos, médicos, na época que tratavam do meu problema, e eu comecei cedo a ter o atendimento né? De-de fisioterapia, tive inclusive em casa. Tive alguém que ia em casa fazer, dar orientações pra minha mãe de como lidar comigo né? E aí foi isso. Eu fiquei com uma lesão na parte de coordenação motora, do equilíbrio e da fala. Que são os três tipos, as três características de uma paralisia cerebral, né? Que é (?), hoje até a gente discute se o termo paralisia cerebral é legal porque, tem gente que acha que acha que o cérebro tá parado,

13 - P – [Ri]

14 - L – Uma pessoa leiga né? Então você é, tem pesquisadores dessa área estudando outros nomes, outras formas de //

15 - P – Tem alguma sugestão, já?

16 - L – Tem-tem é, dismotria cerebral ontogenética, é, tem algumas denominações assim, que diz mais o que é a paralisia. Agora não vem, a que eu mais uso é essa, dismotria cerebral ontogenética, que fala da motricidade né? Dismotria – e ontogenética deve ser do período de formação do cérebro.

No início da entrevista, pedi para Lia falar sobre sua família, lugar de nascimento, moradia atual e iniciar a história contando do seu nascimento e da reação familiar em relação à lesão. A forma como ela nomeia sua condição é ‘*minha deficiência*’ [8] e, ao longo da entrevista, ela usa o termo ‘*o deficiente*’ e também ‘*portadores de deficiência*’. O uso do termo ‘deficiente’, embora criticado, é usado coloquialmente como economia de palavras. Já o termo ‘portador de deficiência’ é uma contração de ‘pessoas portadoras de deficiência’, que aparece somente na língua portuguesa, entre os anos 1988 a 1993, e coloca a deficiência como algo agregado à pessoa. Esta denominação foi adotada nas Constituições federal e estaduais e nas demais leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências no Brasil (Sasaki, 2004).

Os termos que Lia utiliza para descrever ‘sua deficiência’ vêm do discurso científico. Usando uma nomenclatura técnica, ela opera uma clara distinção entre leigos e especialistas, e ainda diferencia, nesta segunda categoria, ‘*os melhores da área*’. A narradora se posiciona como alguém que tem acesso ao discurso especializado, ora se incluindo entre seus produtores ‘*hoje até a gente discute se o termo paralisia cerebral é legal*’, ora nomeando pesquisadores e médicos como outros: ‘*circular de cordão, como eles falam*’. A deficiência é apresentada como um acidente, e o discurso técnico permite a narrativa factual, distanciada de julgamentos ou sentimentos. Essa introdução antecipa a posição, que vai sendo firmada pelo movimento dos posicionamentos, de que a narradora não só tem a

vivência da deficiência, mas pensa e pesquisa essa condição, ou seja, não é leiga nem intuitiva no assunto. Essa antecipação pode ser lida como indício do que Mishler (2003) chama de ‘mão dupla do tempo’, uma forma de organizar a narrativa, não pelo tempo cronológico, mas pelo tempo experiencial, não linear. Significa que o início da narrativa é regido pelo seu fim que, por sua vez, é influenciado pela intencionalidade e pelo contexto, produzindo efeitos na seleção dos conteúdos.

A precocidade do início dos atendimentos segue uma visão evolutiva biológica que está incorporada, no discurso pedagógico da educação especial, à educação inclusiva.

“Os estudos de desenvolvimento humano são unânimes em ressaltar certos períodos como fundamentais no processo de maturação, particularmente os situados nos primeiros anos de vida. As privações e as restrições nestes primeiros momentos podem estar associadas a déficits evolutivos irreversíveis e a distorções funcionais e estruturais. Aqui, mais uma vez, evidencia-se a importância da identificação ser feita o mais cedo possível, pois claramente permite situar o perfil apropriado e harmonioso dos comportamentos que caracterizam as primeiras fases de desenvolvimento.” (Nogueira, 2002:64)

A alusão a ter sido confiada aos melhores especialistas posiciona seus pais como esforçados e bons condutores da sua reabilitação e prenuncia um dos fatores explicativos da trajetória de sucesso a ser contada, trazendo outro indício de ‘começo regido pelo fim’.

Vale dizer que na sua dissertação de mestrado, que versava sobre *Representação de professores sobre seus alunos com paralisia cerebral*, Lia dedicou uma sessão a prestar informações técnicas sobre a paralisia cerebral e aponta, nas conclusões, para problemas advindos do desconhecimento dos professores sobre a condição física desses alunos.

INTERAÇÃO ENTREVISTADO-ENTREVISTADOR:

O duplo posicionamento, de alguém que vive a condição da deficiência mas que também pensa e produz conhecimento sobre ela, atravessou toda a entrevista, posicionando a entrevistadora como colega, às vezes em desvantagem por não sentir ‘na pele’ o seu objeto de estudo. Nesse sentido, a escolha do lugar do encontro foi significativa, por ser o nosso ‘chão comum’, que ajudou a nos nivelar como pós-graduadas da mesma universidade.

O perfil identitário de mulher batalhadora foi sendo construído através da negociação ativa do lugar de protagonista da entrevista, tentando inverter a assimetria a seu favor ou, pelo menos, atenuando os possíveis efeitos de poder do entrevistador sobre o entrevistado (Mishler, 1999).

Quadro 2

- 28 -L – Trabalhava, foi o seguinte, vou contar a história se você quiser interromper você fala.
-
57. [...] L - Eu vejo hoje, eu trabalhando nessa área, que eu ainda to trabalhando, eu vejo que, cada caso é um caso, não tem uma fórmula. A fórmula você cria na hora, entendeu? Porque cada um vai te dar um tipo de resposta diferente.
58. P – Mas, tô adiantando, a gente vai sair do *script* um pouco, mas, hoje, você com a formação que você tem, com a experiência que você tem, e com a sua experiência pessoal, o quê que você defende em termos de uma educação?
- 62 L - (...) a gente ia adiantar um pouco [ri].
- 63 - P – Tá, então vamos voltar, entendi.
- 64 - L – NÃO, porque eu ia acabar falando da minha prática hoje, enquanto professora.
- 65 - P – Lógico, a gente vai chegar, mas é bom que.
- 66 - L – Aí eu tenho umas experiên//
- 67 - Eu acho que principalmente esse ano eu ganhei muito. Não assim que eu tenha feito alguma coisa muito importante, mais eu ganhei muito como pessoa.
- 68 - P – Mas o quê que você ressalta desse ganho?
69. L – Não, porque eu, aí eu vou ter que contar a história, melhor eu voltar...
70. P – Melhor voltar, então vamos na sua história e depois, outra hora, se der tempo//
71. L – NÃO! FAZ PARTE da minha história.
72. P – Faz parte, exatamente, por que sua formação continua né?
73. L – Não e, é uma formação enquanto pessoa. Eu acho que a gente aprende muito.
74. Aí, vai falando aí...
-
- 152 - L – É, ou eu levava alguém de casa, ou então um amigo e tal, eu tinha um namorado na época ele IA [sorrindo]
- 153 - P – Era seu namorado, de onde, onde você conheceu ele?
- 154 - L – Eu queria contar isso. [ri] Por que ia bem gostar (?)
-
- 195 - P – [tenta interromper]
- 196 - L – [fala mais alto]
-
- 136.[...] L - Quando você falou do teu projeto eu falei ‘pois é esse projeto eu queria pra mim.’
- 137.P – (ri alto) Vão fazer a parte dois junto.
- 138.L – Eu falei, eu queria pra mim esse projeto, não é possível, é a minha cara! Sabe?
139. Que eu estudei a inclusão nas escolas, do município, mais eu, essa coisa de história de vida, sabe, na educação em si a gente não tem muito espaço, pra entrar em alguns meandros da questão da vida né? E você nunca pega a questão do todo. Você pode até (?), você abre uma questão mais acadêmica, mais tendo uma noção//
- 140.P – Sem ver o contexto.
- 141.L – Não, o TEU trabalho, você tendo uma noção do contexto, é uma coisa muito legal, então, eu fiquei, ‘não, eu vou lá que eu quero saber qual é’, sabe? Quando você me disse// ‘Não, eu, era isso que eu queria’ [ri]. Então eu acho que faltou. Eu não sei se esse é um defeito ou é uma questão minha, ou uma questão, sei lá, acadêmica, que

eu hoje não tenho um projeto pra mim, pra doutorado. O quê que eu vou fazer? O quê que eu quero?

- 332.P – Tá certo. Pra fechar eu queria saber se tem alguma coisa assim que você queira falar, ou que faltou falar e você ache que é importante? Pergunta não tem, eu acho que a gente deu um sobrevôo bacana, mas//
- 333.L – Não, fala alguma coisa, assim, não sei.
- 334.P – Sobre? (...) O quê que eu acho da entrevista?
- 335.L – É
- 336.P – Não, na verdade, eu acho que a gente podia conversar mais um tanto, porque na verdade//
- 337.L – O quê que você queria?
- 338.P – Eu queria o que viesse. Na verdade, cada pessoa// eu num// A expectativa que eu tenho é ter um momento e criar uma relação.
- 339.L – Que horas são, já são 11?

No primeiro fragmento do *quadro 2* [linha 28], Lia ‘dá as cartas’ sobre a forma como deve correr a entrevista dizendo para deixá-la falar livremente e interromper só quando houvesse necessidade.

A seqüência das *linhas 57 a 74* mostra uma negociação meio truncada sobre o modo de ordenar os assuntos da entrevista. Ao narrar sua experiência escolar Lia sai da posição de protagonista e se posiciona reflexivamente (Van Langenhove e Harré, 1999) como a profissional que é hoje e analisa aquela situação. Eu, como entrevistadora, peço que ela aprofunde a reflexão mesmo que isso fuja do *script* [ou agenda tópica] - que vinha sendo a narrativa cronológica da sua vida. Ela reage dizendo que isso interferiria na ordem da narrativa. Eu interpreto essa observação como uma recusa de mudar a seqüência e acato a recusa. Ela responde com veemência, indicando que eu não havia entendido bem e que ela não estava se recusando, já que esse assunto ia acabar aparecendo de qualquer jeito. O diálogo subsequente mostra tentativas da minha parte de interpretar sua posição, e respostas que sinalizam que essas interpretações estavam equivocadas. Por fim, para sair da zona de mal entendidos e retomar o fluxo da conversa, ela se dirige à entrevistadora, dizendo: ‘*aí, vai falando aí*’, invertendo a posição de condução da entrevista. Em alguns momentos houve disputa na tomada de turno, quando tentei fazer um aparte e ela não permitiu, continuando sua fala elevando o tom de voz. Estes pequenos conflitos dão pistas de como se exerce e se disputa o poder numa conversação.

No trecho que começa na *linha 152*, Lia menciona um namorado que a acompanhava durante algumas atividades escolares e dá um sorriso dando uma

deixa de que ali tinha algo a ser explorado. A entrevistadora pergunta sobre o namorado e a narradora explicita que este é um tópico que gostaria de abordar. Caso a interagente não tivesse prestado atenção aos sinais de interesse da narradora no assunto – sorriso, tom de voz -, provavelmente teria perdido a chance de ouvi-la sobre algo bastante relevante em termos de posição identitária, como veremos a seguir. Na narrativa do caso amoroso, o enquadramento ‘*entrevista de pesquisa acadêmica*’ cede lugar para uma ‘*conversa entre mulheres*’ [ver quadro 8], onde os detalhes - onde se conheceram e quanto tempo a relação durou - passam a ser objeto de construção de intimidade entre narradora e audiência. O efeito dessa mudança de enquadre permitiu a abordagem de questões mais amplas do que as estritamente referidas à trajetória escolar.

A passagem que compreende as linhas 136 a 141 mostra posicionamentos ambíguos de colaboração, cumplicidade e até de possível competição, presentes na relação. Relatando sua insatisfação com a experiência no mestrado e sua frustração com a falta de um projeto para o doutorado, Lia diz que o projeto de pesquisa em pauta era a ‘sua cara’. Aqui, a admiração pela idéia se mistura a um quase pesar por não ter sido ela a proponente do projeto. A forma direta como ela coloca a questão me fez rir e convidá-la para transformar o *meu* projeto e o *seu* desejo numa empreitada comum, no futuro. Essa sugestão parece não ter sido registrada, tanto que, ao final da entrevista coletiva, quando ela repetiu seu interesse pelo projeto e eu insisti para que pensássemos em algo para realizarmos juntas, ela mostrou-se surpresa como se só tivesse ouvido a proposta naquele momento.

No final da entrevista [332 a 339], quando perguntei a Lia se ela teria algo mais a acrescentar ao relato, esta toma a posição de entrevistadora e pede que eu narre algo sobre a conversa que acabamos de ter, que avalie sua narrativa em relação às expectativas da pesquisa etc. Diante das respostas evasivas, um pouco atrapalhadas, da entrevistadora, Lia pede informação sobre as horas e ajuda a encerrar o encontro.

ESQUEMA DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

Idade	Escolaridade	Reabilitação
Desde os 1 ^{os} meses		Atendimento domiciliar e numa clínica privada: fisioterapia, terapia ocupacional (t.o.) e

		orientações para a família.
Educação Infantil (2 anos aos 7 anos)	Instituição especializada em reabilitação de crianças com deficiência – atividades de reabilitação e educativas (mantida por obra religiosa espírita).	
Alfabetização (7 anos)	Foi alfabetizada em casa pela mãe e professoras contratadas.	
C.A. à 3ª série do ensino fundamental (8 aos 12 anos)	Instituto Reeducação Física (IRF) – instituição especializado em pessoas com paralisia cerebral. Educação formal do C.A. à 3ª série do ensino fundamental e atividades de reabilitação em paralelo. Maioria dos atendimentos individualizados.	
4ª série fundamental (12 anos)	4ª série Escola Municipal Regular próximo ao IRF.	Atendimentos no IRF no contra-turno da escola.
2º segmento do ensino fundamental e ensino médio (13 aos 18 anos)	Escola privada com proposta de inclusão – cursou o segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª) e ensino médio.	Projeto de informática.
Vestibular (19 anos)	Passou nos vestibulares de pedagogia numa universidade estadual e em administração numa privada.	
Graduação (20 aos 24 anos)	Cursou pedagogia	
Especialização	Especialização em Educação Especial numa universidade Federal	
	4 tentativas frustradas para entrar no mestrado da universidade onde cursou a graduação.	
Mestrado (30 aos 32 anos)	Mestrado em Educação Brasileira – universidade privada.	

HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR

Uma questão presente na vida de muitas pessoas com lesão congênita é que antes ou concomitante à sua entrada no universo escolar se dá a experiência de institucionalização⁵ para reabilitação. Em muitos casos, como nas APAEs e outras associações reabilitadoras como a freqüentada por Lia, a vida escolar se inicia no serviço pedagógico oferecido pela instituição. Este tem geralmente o caráter de escola especial, com turmas pequenas ou atendimentos individuais. Nos trechos abaixo, aparecem formas distintas de ser posicionada como aluna com deficiência pelas instituições educacionais e a forma como ela ora ratifica e ora recusa esses posicionamentos.

Quadro 3

39. L – Ia às// é, IA todo dia tinha os atendimentos, fisioterapia, terapia ocupacional, fono, t.o., tinha tudo, e tinha depois uma parte pedagógica também. E, uma coisa engraçada que eu me lembro é que eu não conseguia escrever, né? Não tinha coordenação motora pra um grafismo, nem escrita, pra um grafismo, entendeu? E eles queriam que eu só fosse alfabetizada quando eu tivesse é (...) coordenação motora. Então eles não queriam que eu me alfabetizasse não. E a minha mãe então, é, era

⁵ A idéia de institucionalização aqui não significa internação, mas freqüência diária durante algumas horas.

professora, chamou professoras que trabalhavam na escola onde ela trabalhava. Ela era, na época trabalhava na secretaria, no Malcon X. Escola Municipal Malcon, Malcon X, e essas professoras começaram a ir na minha casa pra me alfabetizar.

40. P – Eram várias? Mais de uma?
41. L – Não, teve duas. Teve um período que eu fiquei com uma, depois saiu, ela arrumou outra então, foi aí que eu me alfabetizei.
42. P – Você já estava na escola? Ou você estava nesta instituição?
43. L – Eu estava nesta instituição que TINHA-tinha a área pedagógica.
44. P – Hum, hum.
45. L – Também, entendeu? Só que eu ainda não tava me alfabetizando lá, eu me alfabetizei EM CASA. Então depois eu passei pra uma turma mais adiantada, porque eu me alfabetizei!
46. P – Entendi. Então a primeira escola, a primeira relação de escola que você teve foi nessa instituição.
47. L – Foi.
48. P – Como que chamava, e //
49. L – Era Lar Escola Frei Damásio, e eu depois passei pra outra instituição.
50. P – E quem eram seus colegas nessa instituição?
51. L – AH, olha só, relação com colegas assim, eu não, assim, de relação mesmo, eu não tive não, porque (...) eu era muito NOVA, e a questão da deficiência é (...) impedia um pouco. Os outros também eram até mais deficientes que eu, então//
52. Aí quando eu tive 8 anos eu passei pra uma outra instituição que eu tava. Era um monte de deficiências misturadas. Então tinha mental, tinha paralisia cerebral, tinha// (...) então não deu para //

No *quadro 3*, Lia começa apontando um conflito de visões sobre sua possibilidade de ser alfabetizada. Menciona, com apropriação técnica, um discurso pedagógico que coloca como pré-requisitos para a alfabetização certas capacidades motoras. Esta visão é questionada pela sua mãe, aqui posicionada como alguém investido de experiência pedagógica que permite desafiar o veredicto da escola e organizar uma estratégia paralela de aprendizagem, apostando nas possibilidades da filha. Assim, um episódio que poderia ter sido traumático tem enquadramento de comédia, de algo *‘engraçado’*, pois, a pretensa incapacidade para a escrita foi desafiada pela mãe e quebrada por Lia. A possibilidade de fracasso foi revertida em sucesso, pelo reconhecimento de sua capacidade de aprender e a conseqüente promoção de série. A família, sempre apontada como um apoio importante na escolarização das crianças, aparece aqui como decisiva, não por colaborar com a escola, como apregoa o discurso da sociologia da educação (Fourquin, 1993), mas por desobedecer os limites colocados e tomar para si a tarefa pedagógica tida como impossível.

Na continuação deste trecho [51 e 52], a falta de colegas é naturalizada: *‘eu era muito NOVA e a questão da deficiência é, impedia um pouco’*. Este argumento a coloca alinhada a um discurso de educação especial mais

conservador, oposto ao discurso pedagógico da educação inclusiva mais combativo, que apregoa a importância da socialização desde a Educação Infantil (naquela altura Lia estava com 7 anos, idade cronológica para iniciar o ensino fundamental) e desqualifica qualquer recusa de inclusão de alunos em escolas regulares com base na sua deficiência (Mantoan, 2003).

Quadro 4

90. L – Agora o IRF, deixa eu falar um pouco, eu entrei pra lá com 8 anos, fiquei lá até os 17. Fiquei uma longa, um longo período lá. Só que eu fiz o CA, a 1ª série, a 2ª série e a 3ª.
91. Na 4ª eu fui pra outra escola, no município, que era ao lado do IRF. Eu que quis. Não foi ninguém...
92. P – Mas você se lembra desse desejo de ir pra outro lugar?
93. L – LEMBRO, lembro.
94. P – Você foi//
95. L – Lembro porque eu tinha uma amiga, amiga não né? Ela era professora, hoje ela é minha amiga. Ela trabalhava lá e ela falava: (...) ‘Não, você não é pra tar aqui, você tem condições, você tem // Vai procura, faz um curso fora daqui, vai pro inglês’
96. E ela sempre falava isso e eu também, quando eu saí da instituição eu já tava com desejo de ir pra uma escola, né? E o desejo foi um pouco guardado [ri] entendeu?
97. ‘Não, vamo pra lá’ e tal. E eu engoli.
98. Aí eu comecei a ter coleguinhas que eram lá do IRF que tavam indo pra escolas regulares. Só que a minha deficiência era mais difícil de incluir né? Na época, por que eu tenho uma dificuldade motora, eu não consigo acompanhar (...) a aula...
99. Eu preciso é ter alguém com carbono, aí eu tentei, na 4ª série, quando eu passei pra essa escola. Eu tentei pedir para uma colega colocar o carbono, em baixo.
- 100.P – E funcionou?
- 101.L – Funcionou, mais aí acho que não houve muito interesse da escola para que eu ficasse.
- 102.Eu senti isso, entendeu?
- 103.P – Hum, como é que você percebeu isso?
- 104.L – Eu acho que era mais// eu tinha o que, 13 anos na época, mas//
- 105.Porque no final do ano, as provas eram feitas a parte, eu com o professor, eu ditava e o professor registrava (...) Mas no final desse ano os professores chamaram os meus pais e //
- 106.Falaram que (...) eu passei pra 5ª série, e que agora ia ter muitos professores, muitas matérias, que a escola era grande, que podia ficar difícil me dar uma atenção individual e tal, aí,
- 107.como eu continuava fazendo tratamento nessa-nessa, no Instituto, no IRF, continuava no IRF. Lá tinha uma outra menina que tinha uma deficiência, tinha paralisia cerebral, porém era bem mais é (...) tinha dificuldades maiores que as minhas e ela tava nessa escola. Aí falaram: ‘Ah Lia, porquê que você não vai’ e tal, ‘é uma escola particular aqui perto, na Tijuca, você pode’ e tal.
- 108.Aí eu fui para essa escola.

Na sequência da sua trajetória, Lia vai para uma escola especial em outro instituto de reabilitação, o IRF (Instituto de Reeducação Física). Ela começa caracterizando o IRF como uma clínica especializada dirigida pelo ‘*Papa da paralisia cerebral na época*’, novamente é ressaltada a importância da *expertise* e

do reconhecimento público do trabalho especializado, valorizando as escolhas paternas. O longo período em que permaneceu no instituto e a importância dos contatos que ali travou conferem à instituição um lugar de honra: *‘lá eu consegui criar amigos, lá eu tive, ATÉ pela idade né, 8, 9, 10 anos, a gente já tá mais// né? Então lá é que eu comecei a minha vida, eu acho que foi no IRF que eu// Toda minha, tudo meu eu acho que tem um pouquinho relacionado a mim [rindo]’* [fragmento não transcrito no quadro].

Porém, depois desse preâmbulo Lia menciona que acalentava o desejo de frequentar uma escola regular. De um lado esse desejo era apoiado por uma professora, posicionada como alguém que se tornou sua amiga e, por outro, foi abafado por pessoas ou fatores que ela não nomeia, mas que a fizeram ‘engolir’ esse desejo. Ela se posiciona como alguém sem força para fazer valer o seu desejo e, em vários momentos desse quadro, ela usa falas reportadas de outras pessoas *‘você não é prá tá aqui [...]’, ‘não, vamos pra lá’, ‘porque você não vai?’*, que vão direcionando sua trajetória sem sua participação direta.

O argumento alegado para a não realização da vontade de ir para a escola regular é que seu tipo de deficiência era *‘mais difícil de incluir’*. Ao se colocar como sujeito desse discurso, Lia toma para si a responsabilidade pela sua permanência na escola especial e naturaliza a necessidade de segregação, alinhando-se ao discurso da pedagogia especial referido ao modelo médico da deficiência, bastante questionado hoje pelo movimento da educação inclusiva e pelos *Disability Studies*. As afirmações são atenuadas pela qualificação temporal *‘na época’*, que poderia sugerir que hoje seria diferente⁶. No entanto, ela completa a frase [linha 98] com os verbos no presente *‘eu tenho uma dificuldade motora, eu não consigo acompanhar (...) a aula’*, assumindo esses traços como constitutivos e estáveis. O exemplo citado do tipo de adaptação requerida para determinar seu processo de inclusão no ensino regular é bastante prosaico, bastava um colega anotar a aula com carbono para produzir uma cópia. Essa caracterização faz os empecilhos para a mudança da escola especial para a escola regular parecerem injustificados, embora o único sinal de crítica ou conflito com a decisão de

⁶ Esse recurso de não perder de vista que sua experiência escolar se deu em outro momento histórico aparece claramente mais adiante quando relata sua primeira experiência de escola regular a qualifica como *‘uma inclusão dos anos 80! Nos primórdios da inclusão.’* [quadro 5, primeiro fragmento].

permanecer onde estava seja dado pela palavra ‘*engoli*’, que culturalmente tem o sentido de algo imposto de fora para dentro.

Finalmente, ela vai para a escola regular na 4ª série, e na *linha 101* é relatado o desinteresse da escola regular na sua permanência por mais um ano. As alegações da escola de não estar preparada para dar atenção individualizada, na medida em que o ensino se complexifica, foram absorvidas sem crítica ou sinais de frustração. A leveza da narrativa contrasta com a dureza da rejeição, que é ignorada como tal, e a narradora se guia pela fluidez com que uma porta se abre assim que outra se fecha. Logo aparece no horizonte uma escola privada que não apenas aceita as limitações da sua deficiência ‘*de difícil inclusão*’, como acolhe uma colega com limitações ainda maiores que as suas. Essa comparação das suas limitações com a dos colegas é uma demonstração do caráter relacional da construção da identidade e da anormalidade-normalidade, como já havia aparecido no *quadro 3*, quando ela diz que ‘*os outros também eram até mais deficientes que eu*’ [51]. Essa comparação sinaliza um importante movimento da nossa cultura, sustentado pelo caráter seletivo do sistema escolar que transforma a relação entre alunos numa comparação *rankiada*, ou seja, assim como há uma disputa pelos primeiros lugares - os que subirão ao podium, elevando-se sobre os demais -, há também uma disputa para não escapar dos últimos lugares do *ranking*, o que significa uma grande chance de rebaixamento público.

O argumento de que as escolas não estão preparadas para lidar com alunos com necessidades especiais é rechaçado por defensores da Educação Inclusiva por contrariar um direito conquistado (Mantoan, 2003; Fávero & Ramos, 2002). No bojo dos *Disability Studies* o argumento do despreparo pode ser interpretado como *eficientismo*, ou seja, uma discriminação baseada na lógica hegemônica de que as pessoas com lesão são inferiores às sem lesão. Há também quem (Franco, 2002) pondere que devemos levar em conta as reais dificuldades do projeto inclusivo nas escolas públicas brasileiras, pois suas exigências vão desde a formação dos professores e a adaptação dos espaços físicos e materiais, até o preparo e sensibilização de todo o corpo funcional e discente - o que é uma exorbitância para o combalido sistema de ensino público nacional. Sustentar esta posição pode ser uma forma de naturalizar a ‘ruindade’ da escola atual, por outro lado, se ignorarmos a complexidade da implantação da proposta inclusiva podemos ratificar as práticas discursivas genéricas da atenção à diversidade que

produzem a *exclusão na escola* em substituição da *exclusão da escola* (Ferraro, 1999).

Quadro 5

- 111.P – Era uma escola com proposta de inclusão, era uma escola especial, como é que era?
112. L – Com proposta de inclusão por incrível que pareça, naquela época, anos 80! A escola tinha proposta de inclusão. E aí, que eu me lembre tinha 5 deficientes.
113. P – Na sua sala ou na escola toda?
- 114 - L – Não, na escola toda. Tinha uma proposta, né? Eu acho que tinha.
-
- 117.L - E logo que eu fui, foi uma outra menina do IBRM também foi, foi pra minha turma.
- 118.Aí eram duas numa turma!
- 119.P – Han, han. Qual é a importância disso?
- 120.L – Não sei, eu hoje analiso isso como uma, uma inclusão nos anos 80.
121. Uma proposta, o início do movimento... Mais, como era pra mim, era normal, por que eu sempre convivi, a Juliana que era essa outra, era da minha turma no IRF, a gente já vinha desde da 1ª série juntas...então
- 122.P – Mais isso te dava confiança, o fato de ter uma outra pessoa que você já conhecia de outros lugares, ou era indiferente?
- 123.L – Eu acho, não sei, na época eu acho que eu não pensei nisso. Eu acho que, que era legal, eu acho que dava segurança sim, mais não era tudo não, entendeu? Dava uma certa segurança porém não era tudo. Eu tive aborrecimentos nessa escola, quanto a// que a Juliana não ficou.
-
- 141 - L - Teve um professor que virou pra mim e falou que eu não escrevia porque eu não sabia escrever [respira fundo]. Aí eu chorei [tom jocoso], me descabelei.
-
- 146.P – Agora o outro episódio é o que?
- 147.L – Não, o outro episódio foi logo no final do 2º grau, que o Professor Mauro – o diretor Mauro era diretor da escola, era psicólogo, era uma pessoa assim muito especial, entendeu? Acho que pra fazer uma escola daquela tinha que, além de deficientes tinham alunos problemáticos também, que assim, tinham sido expulsos de outros colégios, e tal. E ele tentava , né? E o professor Mauro adoeceu, teve um câncer, e quem ficou com, na direção da escola foi uma filha dele que era pedagoga e tal, e ficou dirigindo a escola.
- 148.E ela não tinha a mesma visão...
-
- 176.L – É, e, teve um dia que eu tava na secretaria, porque, eu tinha que ter um local pra fazer as provas, né? Na secretaria, numa sala separada e tal. E um dia eu tava na secretaria ela virou//
- 177.P – Ela quem?
- 178.L – A diretora
- 179.P – Ah, essa filha//
- 180.L – Filha do Mauro. E ela: ‘ah, eu tenho nervoso de ouvir ela falar, eu fico nervosa até de ouvir ela falar’. [suspiro profundo]

A partir da 5ª série até o fim do ensino médio, Lia frequentou uma escola privada caracterizada como uma vanguarda na experiência da inclusão no Brasil. O mentor dessa experiência foi o diretor da escola, aqui posicionado como um

psicólogo sensível, uma pessoa especial. Note-se que a qualificação ‘pessoa especial’ costuma ser empregada como eufemismo para caracterizar as pessoas com deficiência. Porém as qualidades do dirigente não são extensivas aos outros personagens evocados nas lembranças dessa escola. Lia descreve, primeiro, sua relação com uma colega, também com deficiência, sendo que esta não conseguiu acompanhar a turma e acabou saindo da escola. Em seguida, destaca que sua diferença para os demais aparecia no fato dela não escrever, o que implicava, entre outras coisas, que suas provas fossem feitas oralmente. Isso gerou desconfiança num dos professores com relação à sua competência com a língua escrita. O episódio da desconfiança [linha 141] é descrito como um drama ‘*aí eu chorei, me descabelei*’, mas é narrado com a ironia de quem está posicionado além do problema e é capaz de rir dele.

No segundo episódio, a então diretora da escola, filha e substituta do diretor-fundador, é posicionada como preconceituosa, por fazer um comentário desrespeitoso sobre o comprometimento motor que afeta ligeiramente a dicção e o ritmo da fala de Lia. Esse flagrante de ‘eficientismo’⁷ (Lacerda, 2005) pode ser lido junto com outro depoimento ocorrido na entrevista coletiva, quando Lia diz que o preconceito fica latente e se manifesta, eventualmente, de onde menos se espera, o que gera um estado de permanente prontidão para a ‘batalha antidiscriminação’.

Sua narrativa mescla alguns episódios discriminatórios com uma trajetória de desempenho escolar sem dificuldades, sem repetência ou mesmo recuperações. A função da escola parece ser a de estabelecer uma rotina que normalize a vida. *Aí eu ia pra escola, saía da escola e ia pra casa, estudava de tarde, uma vida de uma jovem qualquer da minha idade, saía... sabe, tive, eu acho que eu tive uma vida normal, dentro do// saía, namorava, ia, fazia, e tinha a escola, estudava, mas, sem maiores problemas*’ [linha 234 não transcrito aqui].

A normalidade aparece como desejo e como prova de aceitação e pertencimento social, mas ela não vem na bandeja, tem que ser conquistada! Essa

⁷ Eficientismo é a versão que proponho para os termos *Ablism* ou *Disablism* que significam ‘discriminação, opressão ou comportamento abusivo advindo da crença de que as pessoas com deficiência são inferiores às outras’ segundo a campanha da ONG inglesa *Scope* <http://www.timetogetequal.org.uk/> acesso em fevereiro de 2005.

postura é bastante recorrente nos relatos de brasileiros com deficiência que encontramos – por exemplo, site da Rede SACI [sessão depoimentos].

Quadro 6

- 216.L – Fiz pedagogia, né, cursei na Estadual
 217.P – Como é que foi?
 218.L – Foi bom... Alguns professores ficaram surpresos, eu tive que me colocar, quê que eu fazia, como era, que eu podia fazer e tal.
 219.P – Sempre você falava por você mesma ou tinha alguém, algum profissional que atendia, que ajudava?
 220.L – Não, tinha o Rompendo Barreiras né? Lá da Estadual, a Glorinha⁸, não sei se você//
 221.P – Você o procurou [o PRB] assim que você chegou?
 222.L – Se você já ouviu falar dela, ela foi aquela que me deu FORÇA. Lembra que eu saí do IRF foi a Glorinha que depois veio a ser minha professora, e a gente sempre teve uma relação muito legal, então a Glorinha me conhece desde que eu entrei pro IRF, e nos REENCONTRAMOS, quer dizer, reencontramos não porque a gente nunca se perdeu. Mais o fato d’eu estar na Estadual, tem muito a ver com ela.
 223.P – Em que sentido, o fato de você ter escolhido a Estadual?
 224.L – Não, a gente sempre conversava, e no início eu queria fazer pra psicologia, e aí depois eu falei: ‘ah, vou fazer educação mesmo, trabalhar com educação especial, e tal.’ A gente sempre trocava umas figurinhas assim. Aí, a Glorinha sempre jogava a bola pra mim, vinham perguntar alguma coisa de mim ela: ‘pergunta a Lia, a Lia é que sabe, ela responde’. E aí foi, acontecendo, os professores passavam trabalho, eu fazia. Na época, mesmo que não tivesse computador, eu dava pra alguém digitar, tal, e fui, concluí a faculdade. Aí...

Sem relatar problemas Lia, por volta dos 19 anos, passou em dois vestibulares: para Administração de Empresas, numa universidade privada, e para Pedagogia, na universidade pública na qual se graduou. A universidade é apresentada como mais um degrau da trajetória que ainda não se esgotou, pois o doutoramento está nos seus planos. O Projeto Rompendo Barreiras⁹ (PRB) e, mais especificamente, a sua fundadora, são indicados como apoios importantes nesta etapa do processo. Glorinha já tinha sido mencionada nesta entrevista: ela era a professora do IRF que dizia que Lia deveria sair da instituição [*linha 95 quadro 4*]. Neste reencontro na universidade, a professora é reposicionada como amiga e continua no papel de quem empodera, o que, no caso concreto, significa fornecer um lugar institucional de bolsista do Rompendo Barreiras e intervir junto aos outros professores no sentido de ver a aluna como alguém autônomo, capaz de responder por si aos desafios da vida e da academia. No contato telefônico que tivemos para marcar a entrevista eu disse à Lia que estava pesquisando pessoas

⁸ O nome de todas as pessoas foi mudado, mas neste caso específico decidi mantê-lo por ser uma referência que aparece em outros pontos da tese.

⁹ As atas de reunião do PRB nos anos de 95 a 97 registram sistematicamente a presença de Lia.

ligadas ao Programa Rompendo Barreiras. Em função disso ela me perguntou se eu conhecia a Glorinha e aqui volta a perguntar se eu já tinha ouvido falar dela.

Uma vez graduada, Lia fez uma especialização em Educação Especial numa Universidade Federal num município vizinho ao Rio, para onde se mudou quando foi viver junto com um rapaz que morava ali. Este companheiro é posicionado como alguém que a estimula a cumprir mais uma etapa de formação acadêmica.

Já o mestrado na universidade privada é apresentado como um acaso, uma opção sobressalente, já que ela não fora aprovada nas várias tentativas de seleção para a universidade onde se graduou – e tem área de concentração em Educação Inclusiva (até há pouco tempo, Educação Especial). Lia não tem uma queixa específica do mestrado. Diz ter aprendido muito e que valoriza o título de Mestre, mas repete que esperava mais, que queria mais.

O jogo de ousar querer e se contentar com o que lhe é oferecido, ou com os limites impostos, se alterna ao longo da entrevista. Ela mesma analisa essa oscilação, colocando-se como sujeito de um discurso psicológico (na posição de analista) da relação consigo mesma.

Quadro 7

- 192.L – Ah, eu sei, eu acho que foi uma construção. Eu acho que a minha vida é muito isso, eu acho que eu sempre estou me construindo, é engraçado isso, eu faço terapia, eu, e eu tenho essa eterna sensação, que eu tô sempre em construção, que eu tô sempre aprendendo a conviver com o outro, com o outro diferente, por que eu sou DIFERENTE [tom risonho], então o outro pra mim é diferente, entendeu? Então eu acho que a inclu// que o meu convívio era, eu não esperava nada. Não esperava porque, eu sabia que eu era diferente. Na medida em que as coisas foram acontecendo, de identidade, de conhecer uma pessoa, de namorar, de ter um vínculo afetivo forte com alguém, é uma construção. Eu acho que eu não esperava nada disso e as coisas foram acontecendo.
- 193.P – Mas, por você não esperar, tinha uma sensação de que o que viesse era lucro?
- 194.L – Eu tenho, até hoje eu ERRO, eu erro muito, porque eu tenho essa sensação, do que vier é lucro, entendeu? Eu hoje to tentando mudar isso. Mais eu ainda não sei como mudar.
- 195.P – [tenta interromper]
- 196.L – [fala mais alto] PORQUE quando você pensa: ‘o que vier é lucro’, você aceita qualquer condição. Você aceita qualquer, ‘ah, ela ta fazendo isso, mas ela é minha amiga, ta do meu lado. Ah, ele fez isso comigo, mas ele ta me dando algum tipo de afeto e eu não vou falar nada.’ Entendeu? Então, você fica com algumas coisas que não é por aí, você não tem que aceitar qualquer coisa de qualquer pessoa só porque ela ta com você.
- 197.P – Agora, conquistar o afeto, conquistar companhia, isso sempre foi uma coisa prioritária? Como que//

198.L – Com certeza, com certeza. Porque as outras coisas, eu não sei se eu conquistei como eu queria e, novamente, não sei, mas de um modo ou de outro, chegaram a mim.

199.P – Por exemplo, que outras coisas?

200.L – Ah, (?), faculdade, passar pro mestrado, ter um trabalho, mesmo que não seja o trabalho que eu sonhei pra minha vida

201.P – Chegaram até você? [fim da fita]

341 - L – Tem muitas questões, que não estão atreladas apenas à vida escolar, que estão atreladas a outras coisas, que o deficiente ele tem que ter, lazer, esporte, direitos do cidadão, entendeu? Por que não, por quê que a gente vai achar que pra ele, aquilo que ele tem é o bastante? Porquê que ele não pode sonhar, né? Porque não sonhar, porque não desejar, sabe? Porque não OUSAR? Sabe, uma palavra mais forte seria OUSAR, sabe. Por que não? Então você fica naquele esqueminha de-de, até as vezes quem vê a pessoa, de temer a reação do outro. Às vezes você não pode deixar de se colocar com medo da reação do//

O trecho das *linhas 192 a 201*, dá a entender que Lia circulou por diferentes discursos acadêmicos: psicológicos ou psicanalíticos que enfocam a questão da identidade em termos de incompletude, de construção permanente e da alteridade como diferença desafiadora. O acesso a esse tipo de discurso parece proporcionar a capacidade de análise crítica de si e do mundo, produzindo efeitos de liberdade, na medida em que faculta a ousadia e auto-invenção. A menção à terapia dá mostras de uma experiência de si, vista como auto-construção permanente, lastreada numa concepção de ‘eu’ que não é fixo, mas que vai sendo talhado e transformado na medida em que os fatos vão se desenrolando. O movimento de transformação é atribuído aos encontros com os outros, principalmente com aqueles cujos laços afetivos se tornam mais intensos. A mudança não é concebida como um ato de vontade e sim como um saber: *‘eu ainda não sei como mudar’*.

O fato de não esperar nada e receber acriticamente o que lhe é oferecido é enfatizado como um ERRO, como uma postura de baixa expectativa, sem fortes desejos em relação à vida. Essa passividade transparece quando diz que suas realizações escolares e profissionais vieram até ela, quase com indiferença, em contraposição à importância e prioridade atribuída às relações afetivas que foi estabelecendo. Este pode ser um traço que a posiciona como alguém que incorpora e naturaliza a invalidação social que é feita de maneira sutil e constante através da disseminação de discursos preconceituosos que operam o empreendimento de poder. *“A partir do momento em que ocorre o auto-reconhecimento dos sentidos de inferioridade, dependência e heteronomia por*

parte dos dominados em relação aos seus dominantes, pode-se afirmar o êxito do empreendimento.” (Marques, 2002:7). No relato de Lia, é como se a luta constante contra as representações correntes no tecido social forçasse movimentos de acomodação, logo seguidos por rompantes de reação.

Em diversas passagens Lia deixa claro que qualquer tentativa de compreender a vida escolar deve levar em consideração um foco mais abrangente, como as atividades de lazer, os lugares por onde a pessoa circula, suas relações afetivas etc. É como se a escola fosse importante, mas não fosse a parte mais emocionante ou interessante da sua vida. Das poucas pessoas que tiveram seus nomes anunciados, dois são médicos, um professor-diretor, uma professora-amiga, uma colega de turma e três namorados. No entanto, sua grande ousadia ou conquista, aquilo que ela gostaria mesmo de contar é o namoro com um rapaz não deficiente.

Quadro 8

142. L – Eu queria contar isso. [rindo] Por que ia bem gostar (?)

143. No IRF, teve um projeto de informática. De profissionalizar o deficiente, o portador de paralisia cerebral através da informática. Não era só profissionalizar, tinha uma parte pedagógica também. Tipo, aqueles que não podiam ser profissionalizados iam, pra lá brincar, iam ter contato com o computador, e tal, não era bem pedagógica não. [ri] Era, o quê que eu vou dizer? Um primeiro contato, né? E, como eu tava bem, tal, eles me chamaram pra ser MONITORA, desse projeto. E foi um projeto que rolou muito dinheiro. Entraram empresas fortes como a Dataprev, o Serpro, recebia dinheiro, ajuda do Governo Federal, na época tinha a CORDE, recebia dinheiro da CORDE. Eu sei que ele conseguiu fazer um laboratório, daquela época, muito bom. De primeiro mundo mesmo.

144. E, começaram a contratar é, estagiários de-de informática. E o Wilson era um estagiário [sorri] foi assim uma coisa meio louca, que uma-uma aluna, uma paciente de ficar com um estagiário, era uma coisa meio louca né? Mas graças a Deus as pessoas aceitaram numa boa//

166.P – E o seu namoro com o, é, Wilson né? Durou!?

167.L – Durou três anos e meio [ri]

168.P – É mesmo?

169.L – E não foi legal, quer dizer, a gente acabou porque eu forcei uma barra. Eu queria me casar com ele e a mãe dele não queria. Que tinha um PRECONCEITO assim ENORME. Ele era o filho mais velho, querido, tava na faculdade, já fazia informática e tal, ele chegou a ver até, eu entrar pra faculdade. Aí ele me ajudou, estudava comigo, e tal. Mais aí, eu falei, PÔXA// Eu não podia nem ligar pra casa dele.

170. Falei: ‘poxa, ou você casa comigo, fica logo comigo, me dá uma segurança de que eu vou ficar com você ou...’ [suspira]

171.P – Você deu um ultimato?

172.L – É, não sei se eu deveria não mais foi o que na época eu, eu//

Esse romance entre um estagiário e uma ‘*aluna, uma paciente*’ é apresentado como ‘*coisa meio louca*’, que depois foi bem aceita pela instituição, mas não pela mãe do rapaz. Essa relação pode ser vista como um ‘ponto de virada’ (Mishler, 2003:107) na sua trajetória de identidade. Aqui estão condensados os sentimentos de ser vista e desejada para além da sua deficiência, mas, ao mesmo tempo, ter sido vítima de um PRECONCEITO ENORME. O caso teve como desfecho o rompimento, que Lia atribui ao seu comportamento de querer ‘forçar uma barra’. Novamente ela atribui a si mesma a responsabilidade por algo que não saiu como o desejado. Eis o pêndulo de colocar claramente o desejo e arriscar a perder ou aceitar o que vier como lucro e ficar no ‘*esqueminha*’ de não querer desagradar o outro. O cruzamento de questões identitárias de gênero e da deficiência fica claro aqui - a mulher se sobrepõe aos outros traços identitários. Ser uma mulher - com deficiência - desejada, subverte as concepções hegemônicas de que deficiência física e sexualidade são excludentes. Assim como Roland (2003) fala de uma masculinidade gay, a mulher sensual deficiente é um exemplo de rompimento com as posições de sujeito mais comuns e a abertura de novas possibilidades de viver a condição deficiente.

POSICIONAMENTOS MAIS PREGNANTES

Quadro 9

59. L – Hoje eu defendo – educação especial que eu tô falando – eu defendo que o defii// a pessoa que tem alguma necessidade especial seja ela educativa, seja ela de social. Eu acho que tem que buscar formas de suprir, de se ter no mundo, de estar incluso, da gente//
60. E a inclusão não é só colocar na escola regular, não. A inclusão é você fazer da pessoa cidadão. Você pode incluir sem precisar duma escola regular. A inclusão maior é você fazer da pessoa uma pessoa autônoma, dentro das, do possível ...
61. Que pense, que não se ache TÃO diferente quanto a sociedade incute, nela. Quer dizer, você é, você tem um monte de diferenças: analfabeto é diferente, o, o negro é diferente, o//

136 – L - Aí a Juliana saiu (...) da escola, porque a mãe achou que ela não tava conseguindo acompanhar. Tinha uma, a mãe cobrava muito, eu ficava com muita pena dela, porque a mãe cobrava muito.

137 - P – A mãe cobrava muito?

138 – L - Cobrava, sabe, queria. Não tem nada a ver com o ideal de educação inclusiva, essa coisa de ter que ser igual, ter que ter notas iguais, é, ela tava indo, podia deixar, podia repetir um, dois anos, mais ia, entendeu? Mais não, a mãe achando que, pelo menos convivia, com pessoas normais e tal.

174. P – E, eu queria, a gente já tá chegando na hora né, mais eu queria só te perguntar essa imagem da guerra, qual é a principal batalha? O que é o pior problema que você acha? E em relação à educação também.
175. L – Eu acho que o pior problema que (...) em relação à vida eu acho que é você conseguir viver com a diferença. Acho que a gente ainda não consegue viver com a diferença, sabe?
176. Eu acho que o ser humano ainda sabe – já tivemos fases piores – mais ainda há uma discriminação, ainda há professores que pensam ‘como é que eu vou lidar com esse aluno’... Minha tese, eu vi no meu trabalho os professores falando ‘POXA, mais isso não é pra mim. Isso é da educação especial, ele devia estar numa escola especial’. Então eu acho que é discriminação com o diferente. E você saber conviver com a diferença, quer dizer, que eu que sou eu, tenho uma estrutura familiar, que tive uma formação, eu sinto isso, imagine quem não tem? Nada disso.

Ao se colocar no lugar normativo sobre a educação de pessoas com deficiência, Lia faz circular fragmentos do discurso dos movimentos sociais em prol dos direitos deficientes. A ênfase na autonomia e cidadania reverberam os discursos que configuraram os Centros de Vida Independente (CVIs), como espaços de encontro visando à prestação de serviços para dar maior autonomia e que acabaram se configurando em espaços de mobilização política.

Na tensão igualdade-e-diferença, seu acento recai sobre a possibilidade de ser aceita na sua diferença. Não me parece um discurso sobre a necessidade de manter a diferença como acontecimento que desestabiliza a ‘*mesmidade*’ (Skliar, 2003), mas uma diferença sutil¹⁰ que deve ser respeitada, mas nunca exacerbada ao ponto do diferente se sentir completamente outro. Ao mesmo tempo em que afirma a própria diferença, Lia denuncia a dificuldade da nossa sociedade (não apenas brasileira, mas da comunidade humana) em lidar com as diferenças. Esse posicionamento difere um pouco daquele assumido na entrevista coletiva, onde ela não se contrapôs à posição majoritária no grupo de indiferenciação entre as pessoas. Naquele espaço, sua defesa foi da individualidade que não deve ser marcada apenas por um atributo (por exemplo, a situação de lesão), mas pelo conjunto de posições que configuram a história de uma pessoa.

RESUMO DOS POSICIONAMENTOS

A trajetória escolar de Lia pode ser descrita como tendo um início atribulado, descrença da sua capacidade de aprendizagem, recusa em escolas regulares, que foi desafiado e transformado numa trajetória ascendente. Com algumas adaptações, como provas orais e ajuda dos colegas na cópia do conteúdo

¹⁰ No caso essa diferença é circunscrita como uma diferença motora.

das aulas, sua evolução segue o curso tranqüilo, sem repetências. Suas vitórias em processos seletivos acirrados – vestibulares e mestrado – garantem a legitimação social da sua capacidade cognitiva. No entanto, sua trajetória de identidade ao longo da narrativa é pendular, alterna posições de agenciamento e passividade. O efeito desse movimento é que ela ora se posiciona como vencedora, ora como quem ainda tem muito que vencer, deixando espaço para a autocrítica e a reinvenção de si. Ela é, ao mesmo tempo, a universitária sem problemas, que enfrenta adversidades, e a pessoa que percebe as conquistas de sua trajetória como tendo vindo até ela, como se sua atuação fosse secundária para o alcance das conquistas. No processo de construção permanente de si, alternam-se posturas de ousadia, que ela recomenda para os outros e reflexão sobre a aceitação dos próprios limites e a procura de um modo menos passional de reagir aos fatos.

As relações afetivas são destacadas como o exercício principal de tornar-se quem ela é. A posição de mulher sexuada, desejada tanto por homens com ou sem deficiência, é valorizada, assim como sua possibilidade de ajudar aos outros, invertendo o cânone cultural de que ela deveria ser objeto de ajuda.

Lia se posiciona como pensadora e fazedora de educação especial que usa a ‘autoridade da experiência’ no seu trabalho. Ao transitar por discursos de educação segregada e inclusiva ela ressalta que a educação deve ser pensada desde uma perspectiva global da vida dos indivíduos e não apenas sob o enquadre da escolarização.

Alguns posicionamentos assumidos na entrevista individual são retomados na entrevista coletiva, às vezes com diferenças em relação ao mesmo assunto. Por exemplo, em relação à luta política das pessoas com deficiência, sua posição vai de um certo engajamento na luta por direitos específicos, na entrevista individual, ao distanciamento crítico e descrença da efetividade do ativismo, na entrevista coletiva.

4.4

GABRIEL – Maior que o próprio corpo

SITUAÇÃO DO ENCONTRO

Gabriel é o único entrevistado que não tem nenhuma ligação com o Programa Rompendo Barreiras. Eu o conheci através da terapeuta ocupacional que trabalha com meu filho. Já ouvira falar nele, por outras mães e pela própria

terapeuta. Por suas conquistas em termos de autonomia e realização ele é uma espécie de força inspiradora para mães e pais das crianças com deficiência. Peguei seu telefone quando nos encontramos pela primeira vez na sala de espera da terapeuta. Demorei para ligar e ele já tinha até mudado o número do telefone. Mas, quando nos falamos, ele se lembrava da nossa primeira conversa e agendamos um encontro para dali a três semanas. O lugar escolhido foi a praia da Urca, perto de sua residência. Fazia um dia bonito de sol. Gabriel chegou depois de mim, vestindo roupas esportivas de marcas famosas. Dali víamos pessoas escalando a pedra do pão de açúcar, helicópteros sobrevoavam constantemente, dificultando às vezes nossa conversa. A entrevista durou cerca de uma hora e meia. Como eu estava de carro e ia para a mesma direção que ele, ofereci-lhe carona e fomos conversando, mais informalmente, por outra meia hora.

No nosso segundo encontro, para a entrevista coletiva, pedi que cada participante trouxesse uma música com a qual se identificasse. Gabriel foi o único que o fez e escolheu a música de John Mayer - *Bigger than my body*.

CARACTERIZAÇÃO DO NARRADOR

Descritores individuais: homem, branco, 21 anos, solteiro, estudante de comunicação social numa universidade privada, quadro de paralisia cerebral (diagnóstico inconcluso), primeiros passos aos 6 anos, marcha autônoma 9 anos.

Grupos de pertencimento: praticantes de escalada e freqüentadores de *raves* [festas de música eletrônica].

Configuração familiar: mora sozinho no Rio, sua família vive numa cidade próxima.

Mãe – psicóloga – trabalho voluntário junto a comunidades carentes.

Pai – engenheiro – dono de fábrica de cerâmica.

Uma irmã, mais nova 5 anos e meio.

AUTO - APRESENTAÇÃO:

Quadro 1

- | |
|--|
| <p>6. G – Meus pais moram juntos até hoje, eles moram em Barra Mansa e eu moro sozinho aqui no Rio e bom, pelo que eu sei, meu nascimento foi normal, não teve nenhuma complicação</p> <p>7. Eu acho que, acho que por volta de seis meses eles começaram a notar que tinha alguma- algum tipo de deficiência. Eu não vou saber di-dizer exatamente o que eles perceberam. Mas, eu sei que quando eu era pequeno, não sei se tem relação, eu acredito que não, mas eu cheguei a ter alguns problemas de comida, não podia comer certas coisas. Tinha que comer só leite especial, carne de rã, algumas coisas assim.</p> |
|--|

8. Faço fisioterapia... faço fisioterapia não, faço tratamento desde 8 meses. E de 8 meses até os 5 anos eu fazia, eu freqüentava, aqui no Rio, vinha duas vezes na semana, na clínica da Helena Sanchez.

12. P – É, mas o quê que cê tem? Qual é a o tipo de deficiência?

13. G – Eu tenho um quadro de paralisia cerebral. Mas nenhum dos exames// fomos em vários médicos (...) todos esses exames aí, nunca deu nada, nunca apareceu nenhum tipo de lesão no meu cérebro. Mas é um quadro de paralisia cerebral mas nunca apareceu nada nos exames.

14. P – Entendi.

15. G – Então eu acredito que possa ser alguma coisa celular, mas não tem como descobrir. Mas é até estranho que nunca tenha dado nada nem em ressonância magnética, nesses exames super modernos [fala rindo]. Eu me lembro de ter feito [exames] pequenininho e até agora um pouco mais velho também.

Gabriel inicia seu relato caracterizando sua família e marcando seu lugar de independência, por morar sozinho no Rio de Janeiro. Ao nomear sua diferença física ele usa a palavra *deficiência* e esclarece que seu nascimento foi normal e os exames ‘super modernos’ não revelaram nenhuma anomalia. As palavras normal e normalmente aparecem 30 vezes ao longo da narrativa, dando um tom de seu posicionamento de pessoa que apresenta um ‘quadro de paralisia cerebral’, mas não fala a partir do lugar de pessoa com deficiência. Paralisia cerebral não é o nome exato do que ele tem, é apenas uma forma de aproximá-lo de um grupo com sintomas parecidos com os seus, mas ele deixa claro que isso é apenas um artifício pois, cientificamente, é mais provável que ele tenha uma disfunção celular.

Ao mencionar o nome da clínica onde fez tratamento, Gabriel se coloca como alguém que teve acesso a profissionais de reconhecida competência, ‘renomados’ e, portanto, merecem ter seus nomes revelados. Esse posicionamento traz pistas de sua identidade de classe social de camada média superior.

Quando afirma não saber reproduzir o que seus pais perceberam da sua diferença, o narrador dá a entender que esse não é um assunto muito explorado ou valorizado nas conversas familiares. É interessante a auto-correção efetuada na linha 8 ‘*não faço fisioterapia, faço tratamento*’. Interpreto essa mudança para demarcar que ele não freqüenta apenas a fisioterapia, mas um conjunto de atividades de reabilitação que configuram um tratamento. Culturalmente a palavra tratamento está mais associada à doença e, ao mesmo tempo, à cura, algo que se pode resolver.

INTERAÇÃO ENTREVISTADO-ENTREVISTADOR:

Durante a interação, embora solícito, Gabriel parecia não gostar de algumas perguntas. ‘Não lembro’ e ‘normal’ foram respostas recorrentes, principalmente quando eu tentava explorar o que havia de específico da sua experiência de pessoa com deficiência. Essa foi a fonte dos nossos desencontros. Afinal, como se verá ao longo da análise, Gabriel se posiciona, geralmente, pela recusa de se identificar com traços ligados à deficiência. Isso ficou ainda mais claro na sua participação na entrevista coletiva, quando ele questionou o fato de ali estarem apenas pessoas com algum tipo de deficiência, sugerindo que o próprio recorte da pesquisa era segregacionista. Assim, partindo de posições diferentes, ele e eu nos provocamos mutuamente ao longo da interação conforme ilustra o trecho abaixo:

Quadro 2

159.	P - Então você tem essa história de tranquilidade com os estudos?
160.	G - É,
161.	P - De aprender com facilidade?
162.	G - É.
163.	P - Você tem um ritmo de fala diferente. Isso, os professores sempre esperaram, você nunca sentiu impaciência?
164.	G - Não.
165.	P - Você sempre sentiu a vontade de fazer as perguntas que você queria?
166.	G - Sempre me senti a vontade.
167.	P - De falar, de perguntar?
168.	G - Nunca tive nenhuma, nenhum tipo de constrangimento com professor.
169.	P - Eu to pensando nisso, assim, no ritmo nas coisas//
170.	G - No colégio isso nunca aconteceu.
171.	P - Em outros lugares aconteceu?
172.	G - Eu num digo da fala mas [falando super fluente], mas tem assim, uma pessoa que vem e faz uma pergunta idiota. Sempre vai ter.
173.	P - Tipo o que, que tipo de pergunta?
174.	G - Ah, eu me lembro, lógico que, hoje diminuiu muito, ainda mais na faculdade, isso não acontece. Mas na rua às vezes, ou quando uma pessoa não me conhece assim, às vezes as pessoas que não têm uma noção, uma noção boa, elas vêm e trata assim de um jeito diferente e você percebe que tá tratando tipo criancinha que não entende. [...]

Depois de tentar engajar Gabriel numa conversa sobre sua escolaridade, sem muito sucesso, pois ele ou dizia não se lembrar de muita coisa ou de fazer entender que sua história era igual a de outro bom aluno qualquer, como entrevistadora eu aponto para uma diferença visível que é uma certa dificuldade na articulação das palavras, o que torna mais lento seu ritmo de fala. Em resposta ele, falando fluentemente, diz que tem sempre alguém que faz uma pergunta

idiota, e poderíamos acrescentar: uma pergunta idiota do tipo ‘*você nunca notou nos professores impaciência pelo seu ritmo de fala?*’

Quadro 3

194.	P – Pronto, fecha parênteses, vamos continuar a sua história escolar.
195.	Me fala um pouco, que mais que você lembra? Ta, uma história assim// Não teve nem um-um caso, um episódio mais emocionante ou mais diferente da sua vida escolar? Não em relação a outros, mas da sua sensação assim, um dia marcante, uma coisa, um episódio que tenha sido diferente pra você. (...) Um professor que marcou, pro bem ou pro mal, uma relação que fez diferença que-que te fez, enfim//
196.	G – (...). Xô ver? Boa pergunta.

Entendendo o recado da pergunta idiota, o assunto foi direcionado para os adereços com que ele resolveu se identificar ao se adornar: o significado da tatuagem que ele tem no braço e do escrito na pulseira que ele estava usando. Essa estratégia foi bem sucedida e possibilitou a retomada da conversa sobre a trajetória escolar. Podemos dizer que estes são indícios de que Gabriel desafia a agenda tópica da entrevista e se posiciona como quem avalia a validade das perguntas e seleciona o que vai responder. Isso repercute na assimetria da interação, uma vez que, sem sua colaboração, a narrativa não se produziria ou não se prestaria aos objetivos da pesquisa.

Como entrevistadora, eu me repositiono. Em vez de provocá-lo, resolvo convidá-lo, de forma meio gaguejante, a se engajar na construção de suas memórias. Gabriel aprova essa nova abordagem ao avaliar que essa era uma boa pergunta, deixando clara a sua posição de narrador e agente que avalia a prática discursiva. Assim transcorreu a nossa interação, com momentos de crítica à condução dos tópicos e outros de maior abertura para a co-construção dos sentidos. No cômputo geral, o mal estar inicial foi ultrapassado e a narrativa produzida se presta aos propósitos da pesquisa.

ESQUEMA DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

Nível escolar / idade	Escolaridade	Outros
Educação infantil	Iniciou escolarização aos 4 anos numa creche-escola privada em Barra Mansa.	Reabilitação: fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional numa Clínica privada Rio de Janeiro, duas vezes por semana (8 meses aos 5 anos).

1ª a 8ª série	Colégio privado em Volta Redonda. Acompanhante particular até a 7ª série.	Reabilitação foi transferida para Volta Redonda.
Ensino Médio	Escola privada maior em Volta Redonda.	Começou a praticar escalada.
Vestibular	Passou para Biologia numa Universidade Pública no Rio de Janeiro - cursou um semestre, voltou a fazer cursinho e prestou vestibular novamente.	
Faculdade	Entrou numa universidade Privada de Excelência no Rio de Janeiro – cursa 2º ano de Jornalismo.	

HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR:

Quadro 4

44.	P –[...] Cê tem memória, assim, de quando é que você começou? A primeira escola que você freqüentou?
45.	G – Não, eu entrei na escola acho que com 4 anos, em Volta Redonda, num colégio que chamava Plic-ploc (...) eu fiz maternal até o C.A. nesse colégio.
46.	Eu me lembro mesmo quando o meu pai comprou a primeira máquina de escrever.
47.	P – ham, ham.
48.	G – Eu ia ser alfabetizado usando a máquina de escrever por que até hoje eu não tenho movimentos finos, mas naquela época então era pior ainda. Então a idéia da máquina foi a Helena Sanchez quem deu e assim, graças a Deus, porque, foi uma coisa muito boa porque hoje eu//
49.	Aí eu lembro o dia meu pai chegar com a máquina e eu ficar brincando com a máquina até antes do C. A. mesmo. Além da máquina (...) acho que até (...) até a 6ª ou 7ª série, não me lembro bem, fora isso é, meus pais pagavam uma ajudante pra ficar, pra ficar COMIGO, na sala, pra me ajudar a-a fazer as coisas porque eu não// eu ainda não tinha uma independência grande, mas aí ela me ajudava com material, mochila, essas coisas.
54.	[...] Mas tirando isso acho que nunca teve problema nenhum, acho que foi tudo normal.
175.	G – [falando da ajudante que o acompanhava] Assim era uma relação tipo de aluno e professor. Ela me ajudava, mas em prova assim não tinha nada, ficava longe. E com as outras crianças também, às vezes ajudava as outras crianças, trabalho de ajudante mesmo só que o dela é um pouco mais voltado pra mim, mas também ajudava as outras crianças.
141.	P – Você lembra dessa pessoa? [da acompanhante]
142.	G – Não.
143.	P – Não lembra?
144.	G – Não lembro. (...) Da 1ª série não.
145.	P – Que mais? Quê que você lembra?
146.	G – Ah eu lembro assim, na 1ª série, teve nos primeiros anos até a quarta, eu sempre participei normalmente de tudo, das festinhas, dançava, na educação física (...) eu era o goleiro, e fui goleiro até uns 13 anos.

O *quadro 4* dá um panorama do relato da vida escolar de Gabriel, onde a rotina e a normalidade dão o tom, e mesmo os acontecimentos mais diferenciados acabam vindo para compor e consolidar essa rotina e essa normalidade. A primeira memória marcante mencionada não se relaciona aos colegas, nem professoras, mas a uma máquina de escrever, que ele ganhou do pai, como estratégia de alfabetização. Em três momentos Gabriel usa a expressão ‘*graças a Deus*’: a primeira para louvar a idéia da terapeuta de usar a máquina de escrever; a segunda, para dizer que sempre teve amigos e a terceira – num tom mais brincalhão –, para agradecer por sua mãe não ter estado presente numa situação em que ele foi discriminado.

Junto com a máquina, seus pais forneceram outro apoio pedagógico: uma ajudante de professora. A menção a esta ajudante vem carregada por um posicionamento de classe, de quem tem poder aquisitivo para pagar pelos serviços de alguém. A memória da ajudante é neutra e fatural em contraste com o envolvimento emocional demonstrado em relação à máquina de escrever. Em outro momento da entrevista [não transcrito aqui], Gabriel narra que a presença dos ajudantes de sala o constrangia, principalmente quando já era adolescente – cursando a 7ª série – por ter alguém do seu lado, marcando sua baixa autonomia. Nesse enquadre, as ajudantes são posicionadas como sinais de dependência, que ele queria superar. Além disso ele frisa [linha 175] que a ajuda que elas providenciavam era de ‘mão-de-obra braçal’ para deixar bem clara sua autonomia intelectual.

Quadro 5

- | | |
|------|---|
| 355. | P – O que quê era bom na escola? Do que quê você gostava? |
| 356. | G – Ah, eu gostava dos amigos, de algumas matérias, nunca tive alguma coisa que eu não achasse, que eu detestasse, de eu não querer ir prá aula. Graças a Deus que eu sempre tive amigos que foram muito bons pra mim, amigos que me acompanhavam do meu jeito. |

No *quadro 5* aparece sua relação com os colegas de turma como bons amigos, companheiros. Em outros momentos da entrevista ele menciona que andava de andador e corria com os colegas, que brincava em alguns brinquedos do pátio da escola, tudo ‘do seu jeito’. Esse ‘jeito’ é apresentado como um estilo próprio, algo que não deve ser mudado ou que traz algum tipo de constrangimento.

Quadro 6

102. G - Aí a minha mãe-minha mãe, meu pai, procuraram dois colégios. Um em Barra Mansa, que era um colégio grande e tal e um outro menorzinho em Volta Redonda.
103. Foi até coincidência, esses dias eu perguntei pra minha mãe como é que tinha sido isso aí, por que é que eu num tinha ido pro Santos [primeiro nome da escola] que é em Barra Mansa, eu sempre morei em Barra Mansa mas eu estudei a minha vida inteira em Volta Redonda.
104. Aí ela falou que eu fiz a prova, fiz normalmente, passei BEM. Mas aí a coordenadora do Santos, que é conhecida da minha mãe, ela falou que por ser um colégio muito grande, talvez eles não conseguissem dar uma atenção especial pra mim. Devido ao número, ao número grande de crianças que tinha na sala. Então com isso, a minha mãe optou por eu estudar no São Marcos que era um colégio menor, e tinha assim, uma ou duas turmas no máximo, no Santos era muito mais.
-
254. G – Acho que na maioria dos casos no colégio teve que fazer uma certa adaptação.
255. P – Tem as adaptações físicas, mas em termos de comportamento. De atitude, de esclarecimento?
256. G - Também, também.
257. P – Também? Como é que isso era feito?
258. G – Isso eu não me lembro, mas assim tipo meus pais//
259. P – A sua função não era essa, essa era função dos seus pais?
260. G –É, sempre que meus pais fossem na escola eles falavam que eu tinha uma deficiência física, que eu entendia tudo normalmente, para os professores ficarem preparados por que senão// Pra eles não modificarem o ritmo da aula por causa de mim.
-
274. G – Não eu fiz o 2º grau num colégio que chama AVA.
275. P – AVA? É uma sigla?
276. G – É, é uma sigla que acho que ninguém sabe o que significa.
277. Aí esse colégio era maior, as turmas eram maiores,
278. Quer dizer, o colégio em si, não era maior, mas aí já eram turmas de 40 alunos.
279. Minha mãe falou que ela até ficou um pouco preocupada, achando que eu fosse estranhar o número de alunos, mas, não-não.
280. P – Ela te preparou?
281. G – Eu lembro dela falando ‘nossa, vai ser difícil’. Eu falei ‘mãe’, aí eu já lembro do que eu falava. Aí eu falei ‘mas vão fazer o que, tem que mudar de colégio’.
282. P – Por que o outro só tinha//
283. G – Porque o outro só tinha ate a 8ª série. E ou era esse AVA, que era um colégio pequeno mais com as turmas grandes ou era o Santos. Aí eu falei “mãe, não vai ter jeito”. Mas não teve nenhum problema de adaptação.
-
- 197 – G - Deixa eu ver, um dia marcante? Eu acho que foi é, quando eu passei no vestibular pela primeira vez, ainda pra biologia. Passei mas não gostei. Eu lembro que foi um dia assim bem legal, a sensação de passar pra uma faculdade.

Nos excertos do *quadro 6*, Gabriel posiciona seus pais como decisores e mediadores das relações escolares. No *fragmento 102/104* aparece a negociação da escolha da escola onde ele cursou o ensino fundamental. Apesar de ter passado

e ‘bem’ na seleção para a escola mais próxima da sua casa, sua matrícula foi contra-indicada pela coordenadora pedagógica, que disse não haver ali condições especiais para atender às suas necessidades. A posição de Gabriel em relação a esta alegação é de não confrontar o argumento da coordenadora, mesmo que, em seguida, ele relate que seus pais, na condição de intermediários junto aos professores, recomendavam que não houvesse nenhuma alteração na aula por causa de seu filho, ou seja, desmontando a idéia de que ele precisasse de atendimento especial.

A posição de sujeito prevalente é o de acato ao saber especializado, seja ele médico, terapêutico ou pedagógico. Estes profissionais são posicionados como influentes na modelagem do seu modo de ser, autônomo e independente. As adaptações de que Gabriel se valeu ao longo da escolaridade estão sempre relacionadas às questões motoras e não, propriamente, pedagógicas. A facilidade nos estudos, seu bom desempenho cognitivo e a facilidade em fazer amigos delimitam o mundo escolar como um mundo sem maiores desafios, um mundo rotineiro e tranqüilo.

A entrada no ensino médio [274 a 284] obrigou a nova mudança de escola, já que a que ele frequentou no ensino fundamental só oferecia até a 8ª série. Esse momento de passagem é identificado pela ansiedade de sua mãe, contrastada ao seu pragmatismo. Reportando as falas da mãe, ele abre um parêntese para dizer que nessa etapa da sua vida ele lembra do que falava, numa alusão à falta de lembranças de outros períodos e à caracterização de maior maturidade e consciência a partir do ensino médio [antigo 2º grau]. A ansiedade da sua mãe foi injustificada, pois, sua adaptação no novo colégio seguiu o curso da tranqüilidade que vinha marcando sua trajetória.

Quando perguntado sobre um momento mais marcante, algo que saísse da rotina, ele destaca a sensação de passar no vestibular como o coroamento dessa trajetória de sucesso [197]. Mesmo não tendo seguido o curso para o qual foi aprovado, a experiência de ser selecionado, na base do mérito, legitimou sua posição de pessoa capaz e inteligente.

POSICIONAMENTOS MAIS PREGNANTES

Quadro 7

66. G – Assim, quando muito pequeno eu não lembro. Mais depois com 8, 9 anos que eu já tenho algum tipo de lembrança eu acho que era alguma coisa normal sabe, ninguém chegava se aproximando [tom de voz baixo] era uma coisa normal.
67. P – Como é que é o normal?
68. G – Ah você começa a conversar normalmente, tá do lado, puxa papo, essas coisas assim.
69. Nunca tive vergonha de chegar e falar com uma pessoa. Nunca tive nenhuma dificuldade da pessoa não querer me aceitar do jeito que eu sou.
70. P – E você nunca teve essa sensação de que o outro tá te olhando torto, que tá estranhando?
71. G – Eh ahn? Com os amigos não, mas às vezes na rua, até hoje em dia. Passa aí (...) tem uma pessoa que passa e aí você percebe que ela continua te olhando. Mas com os amigos não, nunca aconteceu. Sempre foi normal, nunca tive nenhum tipo de constrangimento ou dificuldade com os amigos. As pessoas que olham torto não são amigos.
72. P – Não interessam?
73. G – Não interessam.

No *quadro 7*, Gabriel inicia o relato da naturalidade em que fez amigos na escola. De novo, usa e insiste no vocábulo ‘normal’. Incitado a atribuir um conteúdo ao que seja ‘normal’, ele explica como não se deixava capturar pelo ‘sistema de vergonha’ (Miner, 1999) que fixa várias pessoas, com quadro parecido ao dele, numa posição sub-julgada. Para tanto, ele se aproximava abertamente das pessoas. Quem não respeitar seu jeito-estilo, não serve pra ser amigo e, portanto, será recusado, não interessa. Nessa posição ele se coloca como agente com controle da situação e não à mercê da atenção alheia.

Quadro 8

205. G – [...] Ah lembrei! De um episódio.
206. P – hum!
207. G – Foi chato.
208. Foi quando eu fiz vestibular pra outra federal. Na primeira fase que a prova era objetiva - de múltipla escolha -, e eu sempre fiz a prova, sempre de múltipla escolha (...) na máquina. Fazia, anotava as respostas depois uma pessoa passava elas pro cartão. E nesse dia eu me lembro que eu fiz a prova em Niterói, por que assim pra quem precisava de alguma coisa (...) especial, era em Niterói. E, eles não deixaram eu usar a máquina! Eles falaram que, ia ter uma pessoa pra escrever pra mim, mas aí eu, não aceitei isso, não usei a máquina mas eu fiz a prova eu escrevendo. Lógico que não fui tão bem como poderia ter ido, mas eu nunca ia aceitar é// que alguma pessoa fizesse uma coisa que eu sou capaz de fazer também. Do meu jeito.
209. P – Você aprendeu a não aceitar essas coisas ou//
210. G – Eu aprendi, a não aceitar.
211. P – Com quem você aprendeu a não aceitar, quê que você ouviu, que tipo de//
212. Porque você não ia aceitar?
213. G – Eu não lembro exatamente assim de ouvir uma coisa, de determinado fato que me fez pensar assim, mas acredito que foram meus pais, os terapeutas que foram né, moldando, e eu também. Tendo essa-essa visão de mundo que eu não preciso de ter alguém que faça alguma coisa que eu sou capaz de fazer.

Mesmo que do jeito que eu faço eu faça de um jeito diferente. Mas se eu consigo, eu vou fazer do meu jeito.

Na narrativa da trajetória escolar, Gabriel custa a se lembrar de algo que escape da rotina de normalidade e, finalmente, ele se lembra de um episódio que merece destaque – por ter sido chato. No dia do exame vestibular, ele vive uma situação onde ‘seu jeito de fazer as coisas’ é invalidado. Diante desta invalidação, ele se posiciona com altivez de quem não aceita determinadas atitudes. Esta firmeza para recusar uma imposição de dependência é atribuída a uma construção coletiva dos seus pais e terapeutas que o ‘moldaram’, forjando nele uma visão de mundo onde ele deve fazer valer sua capacidade de ação e participação. Essa posição é expressa por uma frase que daria um bom *slogan*: ‘*eu não preciso que alguém faça alguma coisa que eu sou capaz de fazer, do meu jeito*’. A compreensão de que a sua identidade é tributária das relações significativas da sua rede social, é consoante com os discursos socioconstrucionistas. O efeito da circulação por esses discursos é a seleção de quem vai ser escutado e quem vai ser colocado na situação de quem ‘não interessa’. Esse posicionamento de seleção permanente do que vai ser acolhido na sua pessoa, dá sentido de coerência à interação imediata com a entrevistadora, no início, onde ele avalia criticamente a agenda da conversa. Este pode ser também um indício de que o modelo de tempo mais apropriado para entender a narrativa é o tempo experiencial (Mishler, 2002), uma vez que, no início da entrevista, esse posicionamento já foi sendo afirmado como que regido por um ‘sentido de final’.

Com a retaguarda de confiança de pais e terapeutas empoderadores, Gabriel vai se posicionando como autônomo e capaz. Assim se distancia cada vez mais dos estereótipos de incapacidade ligados às concepções hegemônicas da deficiência. Essa dissociação entre presença de lesão e identidade deficiente é evidente no seu caso. No entanto, ele não está imune ao que está inscrito no cânone cultural, de forma que os probleminhas chatos, continuam aparecendo no seu caminho, como mostra o episódio do *quadro 9*.

Quadro 9

225. G - Lembro uma coisa mais, muito pequena. Uma vez no-no zoológico aqui do Rio, na fila pra entrar NORMALMENTE// e geralmente as pessoas recebem algumas ordens e elas não são capazes de abrir uma exceção.
226. P – Sei.
227. G - Então lá no zoológico devia ter alguma ordem, uma ordem que dizia que pessoas portadoras de deficiência não pagam, assim de jeito nenhum, e aí tem

que passar por uma outra fila. E eu estava indo pra entrar na fila, normal, junto com minha mãe, meu pai e a minha irmã e aí, na hora de entrar, a pessoa falou “ele não paga!”

228. Aí a minha mãe (eu não lembro disso, mas a minha mãe é que conta), aí ela falou: - ‘não, ele vai pagar’. E a pessoa não foi capaz de deixar. Aí chamou não sei quem lá, aí acabou que eu entrei pela fila normal mesmo. Mas a pessoa recebe uma ordem ela é incapaz de abrir. Igual cavalo, só olha pra frente.

O evento acima revela com acuidade a recusa de Gabriel, com apoio dos pais - principalmente da mãe -, em se enquadrar na categoria ‘pessoa portadora de deficiência’ mesmo que isso represente, a princípio, alguma vantagem. Ao contrário de tantas pessoas e instituições que lutam para obter condições mais favoráveis de participação nos lugares públicos através da gratuidade do acesso, Gabriel vê tal gesto apenas como uma forma de discriminação. O porteiro, ao aplicar a discriminação positiva, que costuma ser normativa, é posicionado como alguém inflexível, incapaz de discernir que ali tem alguém que, apesar de algumas características corporais que não o impedem de entrar na fila junto com sua família, não se vê e não quer ser rotulado como portador de deficiência. O erro do porteiro foi não reconhecer que Gabriel é maior do que seu corpo e que não há uma relação automática entre diferença física e auto-definição como pessoa com deficiência. Nesse sentido, esse evento é paradigmático, pois evidencia aquilo que os Disability Studies vêm chamando a atenção, ou seja, a deficiência é uma construção social que recai sobre os indivíduos com lesão, mas ela pode ser recusada e contestada.

Na entrevista coletiva [EC *trecho 37*], outro evento ajuda a fixar a história da inflexibilidade de algumas pessoas em adaptar as normas à sua situação. No caso, um funcionário do Detran se recusou a marcar com [x] as opções que Gabriel lhe daria, no exame teórico, para tirar carteira de motorista. Como Gabriel tem dificuldades com a coordenação fina, a alternativa que se apresentava era pedir alguém que assinalasse na folha de respostas as opções por ele escolhidas. Quando o funcionário rejeitou essa alternativa e não ofereceu nenhuma outra, ele ‘deficientizou’ Gabriel, ou seja, transformou seu jeito-estilo em uma limitação excludente. Esse é um exemplo típico de como a deficiência é imposta aos indivíduos que apresentam algum tipo de lesão.

Quadro 10

248. G - Aí nessa crônica tava falando um pouco que as pessoas têm que-que olhar o deficiente de uma maneira diferente, como uma pessoa normal, que pode

fazer todas as coisas desde que tenha uma certa adaptação. A pessoa muitas vezes vê uma pessoa com dificuldade de andar, e ela acha que por ela ter aquela dificuldade de andar, ela tem alguma deficiência na parte cognitiva e isso na maioria das vezes não é verdade. A pessoa até tem o cognitivo muito bom. Mesmo tendo uma deficiência FÍSICA.

249. P – E as pessoas que tem deficiência cognitiva? Qual que é a sua// quê que ce acha que devia ser feito? Você tem algum amigo? Você conhece pessoas//
250. G – Conheço.
251. P – Com deficiência cognitiva?
252. G – Conheço pessoas, mas amizade não. Mas, não sei, mas acho que a pessoa tem que ser tratada da maneira, melhor possível. Da maneira mais normal possível, com certos tipos de adaptação. Tem que ir pra escola, mas tem que ser uma escola adaptada, e//
253. Enfim, acho que deve investir tudo para o deficiente se sentir bem, sentir que ele tem um lugar na sociedade. Mesmo as pessoas com deficiência cognitiva, não as gravíssimas, que a pessoa não entende nada, mas as leves, elas têm que, elas têm que perceber que elas são bem recebidas, que elas são bem aceitas.

A seleção do *quadro 10* se refere a uma crônica que Gabriel disse ter escrito sobre o modo como a sociedade deve tratar as pessoas com deficiência. A princípio [248], ele prescreve para a sociedade em geral o tratamento que ele quer pra si: ser tratado como uma pessoa normal. Na seqüência, ele diagnostica como problema geral a superposição das deficiências - no caso, a suposição de que pessoas com deficiência motora têm, necessariamente, comprometimento cognitivo. Este é um problema bastante comum, principalmente às pessoas com paralisia cerebral, que muitas vezes se sentem tratadas de modo infantilizado ou invisíveis, quando as perguntas sobre si são dirigidas a alguém que as está acompanhando.

Trabalhos como os de (Simpson, 2002, Aspís, 2002, Yates, 2005 e Carlson, 2005) dedicam-se a pensar a relação entre pessoas com deficiências físicas e intelectuais¹¹. Para conquistar respeito e direito à participação, muitas vezes as pessoas com deficiência física utilizam a estratégia de se distanciar de qualquer representação e mesmo da companhia das pessoas com deficiência intelectual, o que é questionado, por estas últimas, como sendo uma exclusão dentro de um grupo já marginalizado.

Gabriel circula pela estratégia discursiva de distanciamento dos que têm deficiência intelectual, ao se colocar na posição de se basear na gravidade da lesão a condição para a inserção ou não das pessoas na sociedade. Dessa forma ele se alinha a um discurso mais econômico de que o lugar da pessoa na sociedade deve

¹¹ A expressão deficiência mental tem sido contestada pelo movimento social que sugere sua substituição por deficiência intelectual.

ser estabelecido segundo sua capacidade de retorno produtivo e se afasta do discurso de inclusão radical, que se desdobra, a partir da idéia dos Direitos Humanos, para pensar que todos – sem exceção – devem ter respeitados seus direitos de participação social.

No desfecho do trecho, o uso da terceira pessoa posiciona Gabriel numa perspectiva de não pertencimento ao grupo das pessoas com deficiência, já que se refere a ‘ele - o deficiente’ e não ‘nós – pessoas com deficiência’.

RESUMO DOS POSICIONAMENTOS

A trajetória escolar de Gabriel é, nas suas palavras, normal. Nem brilhante, nem difícil, uma trajetória marcada pela rotina e pelo bem estar de ser um garoto como os outros da sua idade. Todo o percurso foi feito em escolas regulares privadas e ele contou com algumas adaptações pedagógicas orientadas por profissionais externos e apoiadas por seus pais.

Se Gabriel não tivesse o apoio familiar, se não fosse assistido por profissionais dedicados e tivesse as condições financeiras que tem, talvez não passasse tão bem pelos buracos que os outros lhe atiraram.

Seus posicionamentos são bastante coerentes e, de certa forma, lineares, sem apresentar algo que pudesse ser caracterizado como rompimento ou ‘ponto de virada’. Todo o tempo ele sustenta sua postura de recusa a se identificar pelos atributos relacionados à lesão. Suas conquistas de independência e autonomia são os pontos de sustentação para responder por aquilo que ele é: alguém faz o que os outros fazem, só que do seu jeito. Essa postura de transformar a diferença física em um estilo próprio pode ser vista como reinvenção positivada da maneira como o senso comum vê as pessoas com lesão. O efeito disso é a confiança na sua capacidade de avaliação e seleção do que ele inclui na sua ‘experiência de si’, o que amplia sua margem de liberdade.

Na entrevista coletiva, ele se deixou influenciar principalmente pela liderança de Antenor, reforçando os pontos de vista deste e adotando expressões como ‘os ditos normais’ que não condizem com a posição mais pregnante na entrevista individual. Este pode ter sido um recurso de filiação ao grupo de interagentes para participar em igualdade daquela comunidade de prática específica.

4.5

JOSUÉ - *Carpe Diem* – Conquistar respeito para se jogar na vida.

SITUAÇÃO DO ENCONTRO

A Valéria, coordenadora executiva do Programa Rompendo Barreiras já tinha me dito algumas coisas a respeito de Josué. Por exemplo, que ele lia Foucault desde os 15 anos e que atualmente estudava filosofia. Essas informações me deixaram curiosa por conhecê-lo. Nosso encontro foi intermediado por Valéria, uma vez que, Josué não era facilmente acessível por telefone. Assim, a primeira vez que falei com ele já foi para a realização da entrevista. Ele carregava uma mochila grande e me cumprimentou sorrindo. Fomos para uma espécie de sala de estudos que fica próxima ao *Rompendo Barreiras*. Ele ficou preocupado quando pedi para gravar nossa conversa. Achou que não fosse adiantar, que eu não fosse entender o que ele dizia devido à dificuldade motora da fala. Eu disse a ele que estava entendendo tudo que ele falava (para alívio de ambos) e que quando não entendesse, pediria para ele repetir¹². Ele dispunha do tempo que precisasse e eu também. Nossa conversa durou quase três horas. Ao final do encontro, trocamos informações sobre a monografia dele e a minha tese, que tinham parte do referencial teórico em comum. Emprestei-lhe o livro *Elogio de la Debilidad*, de Alexandre Jollien (2001), outro jovem com paralisia cerebral que estuda filosofia na Universidade de Friburgo, na Suíça.

CARACTERIZAÇÃO DO NARRADOR:

Descritores individuais: homem, pardo, 28 anos, solteiro, terminando Filosofia na Universidade Estadual, tem paralisia cerebral, nasceu e foi criado numa cidade do litoral fluminense.

Grupos de pertencimento: grupo de amigos, em Cabo Frio, e familiares.

Configuração familiar: atualmente mora com um sobrinho em Niterói.

Mãe – ensino fundamental, comerciante, faleceu quando Josué tinha cerca de 10 anos.

Pai – segundo grau – telegrafista aposentado – contador *free lancer*.

É o caçula de 7 irmãos.

AUTO -APRESENTAÇÃO:

Quadro 1

- | |
|--|
| 4. J – Eu sou, o caçula de 7 irmãos... |
| 5. P – Sete?! |
| 6. J – É, minha mãe infelizmente já faleceu. |

¹² Por uma questão de confirmar determinadas informações, essa entrevista acabou tendo mais intervenções e um ritmo mais fragmentário que as outras.

7. P – hum
8. J – É ela foi a grande responsável por eu tar aqui hoje, (...) foi-foi a grande incentivadora da família. [tom emocionado]
-
30. J – A versão que eu mais ouço foi que eu nasci normal, mais tive uma infecção hospitalar, no hospital, fiquei quatro semanas internado e foi uma luta louca pra eu conseguir viver.
-
51. P - E aí, o quê que// tecnicamente o quê que cê tem? Você teve uma paralisia cerebral?
52. J – Paralisia Cerebral, é.
53. P – Que afetou o que, exatamente?
54. J – As funções motoras.
-
115. J – Eu, (...) eu lembro que uma vez, que a gente tava na rua, aí um-uma senhora me chamou de doente, ela [a mãe] virou e falou assim: ‘meu filho não é DOENTE, meu filho é ESPECIAL’.
116. P – han han
117. J – Isso (...) eu carrego isso até// [voz embargada]
118. P – É emocionante né? (...) Esse é o jeito que você gosta que se refiram a sua diferença? Falando que você é especial? Como é que// porque tem essa coisa né? Cada um fala de um jeito: portador de necessidades especiais; portador de deficiência; pessoa com deficiência; especial... Como é o jeito que ce se identifica, que ce gosta de ser chamado?
119. J – Antes, eu me importava muito com essas coisas//

Josué inicia o relato falando da família, conforme havia sido demandado pela entrevistadora. Ele é o caçula de sete irmãos, tem o mesmo nome que o pai e perdeu a mãe ainda criança. Ao mencionar o falecimento da mãe, ele a posiciona como presença e não como ausência, na sua vida. Uma outra pista desse posicionamento se dá, quando a entrevistadora pergunta que idade ele tinha quando a mãe morreu e ele evita repetir a palavra ‘morreu’, utilizando novamente o vocábulo faleceu.

Quando vai falar da origem da deficiência, Josué se coloca como um narrador distanciado da cena contando qual é a ‘versão’ que ele elegeu para sua história, em relação aos diversos discursos a que foi exposto. Nessa versão ele é um vitorioso na luta contra a morte e a lesão pode ser vista como um aspecto secundário diante da sobrevivência.

No trecho [115/119], a mãe é a protagonista de uma cena em que defende o filho ao revidar o olhar discriminador vindo de um outro. Diante da tentativa de fixar Josué na posição de doente, com a qual ele poderia passar a se identificar, a mãe faz um gesto de recusa firme, gesto que foi registrado pelo filho, que se posiciona como herdeiro dessa firmeza.

A forma como Josué prefere nomear a deficiência não fica clara, dando a entender que essa questão não é mais relevante para ele. Ao longo da entrevista ele parece evitar qualquer tipo de nomeação específica. Em compensação, utiliza diversas vezes a expressão ‘os ditos normais’ questionando a fronteira que separa as pessoas, de acordo com a categoria inventada pelas ciências sociais e medida com régua matematicamente precisas. Podemos inferir que o fato dele ser um leitor de Foucault informa seu discurso sobre a divisão normal-anormal.

INTERAÇÃO ENTREVISTADO-ENTREVISTADOR:

Quadro 2

25. P – Nossa senhora! E ainda, morando em Cabo Frio ela te trazia todo dia pra Niterói e te buscava de volta?! Qual é a distância Cabo Frio-Niterói?
 26. J – Duas horas e meia de ônibus.
 27. P - Duas horas e meia pra ir duas horas e meia pra voltar, todo dia!?!
 28. J – É.
 29. P – Menino, que história! [...]

Logo no início da entrevista, ao tomar contato com o contexto de vida de Josué, vi-me fisgada pela dramaticidade da história¹³. Certo deslumbramento circulou pelo meu discurso, em formas de interjeições de espanto. Na *linha 29* aparece, além do espanto, um tratamento informal - ‘menino’ - que pode também acentuar a diferença de idade entre entrevistador-entrevistado. Dessa forma, o enquadre de gênero ‘entrevista para pesquisa acadêmica’ foi atravessado por um testemunho de uma história fascinante, que teve efeitos atenuantes na assimetria entrevistador-entrevistado e criou condições para uma conversa mais íntima.

As *linhas 117 e 118* do *quadro 1* mostram um dos momentos em que Josué fica emocionado, com dificuldade de completar a frase. A entrevistadora, primeiro valida o sentimento que emergiu - ‘*é emocionante né?*’ - e, em seguida, conduz a conversa para um ponto menos mobilizador, retomando a direção da interação. Josué responde como o protagonista que se deixa guiar pelas perguntas sem opor resistência.

ESQUEMA DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

Nível escolar / idade	Escolaridade	Outros
Educação infantil	Associação de Pais	Com menos de um ano

¹³ Penso que na condução desta entrevista, minha posição de mãe de uma criança com deficiência foi acionada de maneira mais clara do que nas outras. A fantasia sobre o ‘destino’ dos nossos filhos na nossa ausência costuma freqüentar *nosotras* que vivemos esta condição de maternidade.

	Especiais de Cabo Frio entre 6 a 10 anos	iniciou reabilitação numa Associação de Niterói. Atendimento diário de 8 da manhã às 6 da tarde até os 5 anos. O deslocamento Cabo Frio-Niterói-Cabo Frio levava cerca de 5 horas diárias - ida e volta.
Alfabetização	Escola privada com 4 alunos na turma pela manhã e à tarde reforço com psicopedagoga.	
1ª a 4ª série (12 aos 15 anos)	Escola Pública Municipal – Cabo Frio. Pulou a 1ª série.	
5ª a 8ª série (16 aos 19 anos)	Escola Pública Municipal – Cabo Frio.	
Ensino Médio (20 aos 22 anos)	Escola privada – Cabo Frio.	
Vestibular	3 anos de tentativa – fazendo cursinho pré-vestibular	
Faculdade (25 – 28 anos)	Último período de filosofia na UERJ	

HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR:

Quadro 3

174.	P – E você, você era o quê? Um era apaixonado pelo Flamengo, o outro era o Tonho da Lua e você era o quê?
175.	J – Eu era o, o-o-o Nerd
176.	P – O que?
177.	J – O Nerd, o estudioso.
178.	P – Você era o estudioso, você era o Nerd da Associação!
179.	Você sempre gostou de estudar?
180.	J – Sempre. Até o 1º grau eu gostei muito de estudar, só tirava// não é gostar não, é também é uma forma de adquirir respeito.
181.	É, e-e não porquê que eu achasse, quando eu comecei a querer ficar na rua também, eu sempre eu sempre era o café com leite nas-nas brincadeiras todas.
182.	P – O que é café com leite?
183.	J – É o que não fede nem cheira.
184.	P – [ri]
185.	J – O que nunca é disputado, o que nunca é// fica só com (?) da história.
186.	P – Sei, mas isso em que, em que meio? Isso na turma da Associação ou//
187.	J – Só na turma da rua. Na turma da// eu era o cínico da-da-da turma.
188.	P – O cínico?
189.	J – É, porque eu fazia, aprontava as coisas, mas ninguém desconfiava de mim.
103.	J – Eu acedi// é-é, mas eu, minha mãe// Ela queria me colocar, me colocar nos colégios ditos normais, mas nenhum-nenhum me aceitou.
104.	P – Nenhum te aceitou?
105.	J – Por causa que achavam que eu-eu-eu tinha, que eu tava muito atrasado em relação aos outros.

219. J – Aí a a Anelise, a minha Anjo da Guarda, ela procurou a minha irmã que eu entrasse na esco-escola nor-normal. Meus pais, minha mãe é come// minha mãe também fez isso, mas não conseguiu// junto com o pessoal dito normal. Mas, é (...), aí nós fomos procurar uma, justamente, uma escola pequena, particular, pra começar.
-
246. J – É. Aí na Anelise, eu comecei a ficar com medo.
 247. P – Han.
 248. J – ‘Lá eu não vou ter paz pra prá fazer os exercícios.’ [imitando outra voz]
 249. P – Han.
 250. J – ‘Lá eu não vou ter é’// Aí a Anelise [falou]: “Você ta com medo? Nunca vi você com medo!”
 251. P – Han!
 252. J – Aí era o medo do novo, do desconhecido...
-
274. J - Aí no 1º dia [de aula], a Anelise foi lá, é, explicou-explicou pros alunos, é como é que ia ser o nosso convívio.
 275. P – Você tava junto? Você viu ela falando?
 276. J – Vi
 277. P – O quê que ela falava?
 278. J – Falava que-que eu só tinha um-um-um problema de coordenação motora, mais que-que o resto é-era normal, que podia brincar, fazer tudo comigo que-que eu era igual aos outros.

O início da vida escolar de Josué se deu na mesma instituição onde ele fazia tratamento de reabilitação desde os primeiros meses de vida: uma Associação de Pais, numa cidade vizinha, a duas horas de distância da sua casa. O sacrifício imposto pelo deslocamento fez com que sua mãe e uma tia paterna, que tinha também dois filhos com deficiência, atuassem junto ao prefeito de Cabo Frio e conseguissem a implantação de uma Associação nos mesmos moldes, naquela cidade.

Relembrando esse tempo, Josué nomeia alguns colegas, todos com deficiência, e os caracteriza segundo a cidade de origem, o time de futebol etc., e se define como *o Nerd da Associação*. A posição de estudioso desde os primeiros tempos de escolarização prepara terreno para justificar sua longevidade escolar, fazendo com que o final dê coerência à narrativa como sugere Mishler (2002) com a ‘metáfora da mão dupla do tempo’. No entanto, perguntado sobre o desejo de estudar, ele responde que o que sempre o motivou foi a necessidade de ser respeitado pelos outros. Como ele deixa claro, aqui e em outros momentos, ser respeitado significa ser considerado uma pessoa com capacidade de participar

ativamente, de ser mais do que o ‘*café com leite*’ da turma. Ao se sentir colocado na posição de quem não conta, de quem ‘*nem fede nem cheira*’, Josué se posiciona com a esperteza de quem tira proveito da prerrogativa de que dele nada se espera, para fazer traquinagens sem ser punido.

A primeira tentativa de freqüentar uma escola regular foi empreendida ainda pela sua mãe e foi mal sucedida. Ao falar dessa rejeição Josué usa a expressão ‘*colégios ditos normais*’ em consonância com pessoas e movimentos que problematizam a naturalização da normalidade para fins de exclusão. Os ‘ditos normais’ são o equivalente à ‘branquidade’ proposta pelos movimentos negros para dar historicidade à raça branca, a fim de desconstruí-la como dado da natureza (Gavin, 2003). No entanto, o argumento usado pela escola para recusá-lo não é contestado.

No *fragmento 219*, Josué introduz uma personagem que é nomeada seu ‘anjo da guarda’. Trata-se de uma psicopedagoga que acreditou e trabalhou para desenvolver suas capacidades de aprendizagem. Ao longo da trajetória, essa personagem aparece diversas vezes exercendo diferentes papéis: como mediadora das relações com a escola, como alfabetizadora, como suporte emocional nas horas difíceis etc. Através da intervenção da Anelise, Josué encontra um caminho de saída da Associação e entra numa escola privada pequena. Vencida essa etapa, o próximo passo seria o ingresso numa escola pública regular. Sair do circuito da Associação e da pequena escola particular e entrar na escola regular seria uma passagem de aluno ‘café com leite’ para aluno ‘que conta’, uma vez que o reconhecimento público do ensino proporcionado pelas Associações de Pais é contaminada pelo estigma que paira sobre as instituições especializadas em pessoas com deficiência. No trecho *246/252*, Josué se posiciona como alguém temeroso dessa passagem e relata como Anelise questiona seu medo e o ajuda a enfrentá-lo, comparecendo à escola para explicar aos seus pares e professores que a única diferença entre Josué e os demais era a de coordenação motora¹⁴. O processo de normalização, iniciado pela mãe, continuou com Anelise, com o diferencial, para efeito institucional, da sua palavra ser a de uma especialista.

Quadro 4

296.	J – Não. Sempre no estudo. Eu me fechei no estudo.
------	--

¹⁴ Uma outra diferença que é mencionada mais adiante é a idade, uma vez que Josué iniciou o ensino fundamental entre 11 e 12 anos.

297. P – Focou no estudo passou a só estudar?
 298. J – Passei a (?)
 299. P – Você não conversava com os colegas?
 300. J – Não.
 301. P – Não brincava?
 302. J – Não.
-
317. J - Aí um dia né, eu briguei com um cara.
 318. P – Brigou como?
 319. J – Na aula de educa-educação física. O cara [falou] “você vai (?)”
 320. P – Vai o que?
 321. J – ‘Vai ficar-ficar lá fora’
 322. J - ‘Vem cá, por que?’
 323. P – Han, han.
 324. J - “Porque vai te machucar!” – “Problema é meu” – “Ah coitado” –
 “Coitado!?”
 325. J - Parti pra cima. Aí, de-depois disso.
 326. P – Ele te chamou de coitado aí você falou, fez o que?
 327. J – Parti pra cima dele! [rindo]
 328. P – Meteu a mão nele? [ri]
 329. J – É.
 330. P – E aí?
 331. J – Aí foi aquela gritaria, aí a diretora mandou chamar a minha irmã, mas ficou por isso mesmo.
-
115. J – Mas na 3ª série, eu tive uma professora que foi, uma professora decisiva assim.
 116. P – Foi decisiva?
 117. J – É, que eu era, eu era muito fechado. Sabe quando a professora é (...) puxa você, puxa?
 118. P – Como é que ela fazia pra te puxar, pra te deixar a vontade?
 119. J – Brin-brincava comigo, tipo ‘Zezinho, vai lá no quadro’
 120. P – [ri]
 121. J – ‘Zezinho, vai lá e explica aí’.
 122. P – Como é que ela te chamava?
 123. J – [Josué, Josuézinho] Zezinho. Aí sempre puxou pra// e teve um momento decisivo que foi quando, eu descobri nessa época que, eu era, que eu era bom no gol.
-
358. J – Aí o pessoal me chamava pra-pra, é, agarrar na quadra, já começou a-a já comecei a me relacionar mais. E, e teve um momento nos jogos, nos jogos de campo na escola, que (...) foi-foi na 3ª série. E não tinha ninguém pra agarrar e aí o povo todo olhou-olhou pra mim meio desconfiado, no jogo con-contrá o melhor time de Cabo Frio que é o time do (?) que o professor dava aula também. O professor e-ele chamou essa escola pra jogar com a gente. A escola cheia pra caramba ‘eu não vou’. ‘Não vou, não vou’. O professor parou e: ‘você vai, eu confio em você’. Aí (...) eu nervoso, eu com medo, aí o professor falou assim ‘cara, eu vou indicar você’. Aí eu entrei, agarrei bem e o professor assim, até hoje lembra, lembra desse jogo.

A introdução de Josué na escola regular teve sabor tanto de conquista quanto de dificuldade. Entrando na 1ª série do ensino fundamental aos 11 anos,

ele se sentiu um peixe fora d'água, que não conseguia estabelecer relações de amizade com os colegas, voltando-se exclusivamente para os estudos, a fim de provar que tinha capacidade intelectual e era digno de respeito. Por já estar alfabetizado, ele foi logo reclassificado e passou direto para a 2ª série, o que, além de ser reconhecimento de que ele aprendia, diminuiu sua diferença etária em relação aos colegas.

Sua timidez e fechamento o deixaram isolado, até que alguns acontecimentos transformam a situação. Um dos 'pontos de virada' (Mishler, 2002) se dá quando, na aula de educação física, um colega barrou sua participação e ele reagiu. Primeiro verbalmente e em seguida batendo no colega. Ao contar que partiu para cima do colega Josué ri e demonstra satisfação em relembrar o fato. Este evento o posiciona como alguém que, finalmente, rompe com a posição de passividade para pleitear seu direito de participação junto aos demais colegas. O episódio não teve conseqüências em termos de castigo - *'ficou por isso mesmo'*. No entanto, teve grandes conseqüências na forma como passou a ser visto pela turma e no seu paulatino posicionamento como agente.

Outros dois fatos são apontados como decisivos na sua trajetória, ambos têm a presença marcante dos professores. No primeiro relato, a professora da terceira série é posicionada como alguém que acredita no seu potencial e o estimula, 'puxando' sua participação. A ação decisiva desta professora – como ele avalia – se dá na medida em que ela dá oportunidade para que Josué mostre seu bom desempenho e vá deixando o lugar de 'café com leite' para ocupar o de aluno 'que sabe a matéria'.

A lembrança da professora que 'puxa' trouxe, por associação, um episódio de grande visibilidade pública. Numa disputa entre times de duas escolas, faltou um jogador para o gol e Josué foi convocado pelo professor a assumir esta posição. Temeroso, ele quis recusar, mas o professor, ao mesmo tempo em que o pressionou o apoiou. O resultado foi um momento de glória, onde ele agarrou bem e descobriu junto com toda a escola 'que era bom no gol'. Essa descoberta reforça a imagem de superação, sendo que, para além da competência intelectual, que ele já tinha se desafiado a provar, o episódio do jogo de futebol ajudou a confrontar suas limitações motoras, ou seja, o fantasma da lesão. Além disso, há que se ressaltar a importante correlação entre futebol, masculinidade e virilidade já apontada nos outros casos (Souza, 1996), que funciona, na cultura brasileira,

como um rito de passagem obrigatório para a composição da identidade masculina hegemônica.

Quadro 5

433.	J - Talvez eu ter perdido um pouco o foco e, quando eu vi, tava de recuperação. Aí, tirei 10 na prova final.
434.	P – Teve recuperação, levou um susto, mas recuperou?
435.	J – É, na 6ª série, normal, passei legal, agora, da 7ª a 8ª, foi um período perturbado.
436.	P – Perturbado? Por que?
437.	J – Até, até, vo-você (...) a-adolescente, apoiando algumas coisas, apoiando a paixão, é, apoiando as perguntas ‘por que eu sou assim?’, ‘por que eu sou isso ou aquilo?’, ‘por que’, (...) mil questões também na cabeça, eu vivia meio que sozinho. Meu pai é, ele, ele só ia em casa pra tomar café e pra almoçar, só.
458.	J - Mas, é um negócio meio-meio complicado porque eu também, me envolvi com-com-com uma galera barra pesada. Eu comecei a fazer umas besteiras.
459.	P – Tipo o que?
460.	J – A-aquela coisa de adolescente. De que-querer falar pro grupo que você é igual a todo mundo?
486.	Sempre, ninguém precisou (...) me dizer o que fazer. E o estudo, mesmo eu, com esse momento difícil, eu sempre fui mantido unido nos estudos. Podia chegar em casa, podia ser a hora que fosse.
487.	P – Mas o que quê te fazia, hoje, olhando pra trás, que quê você acha que te fez manter mesmo na época da// louco, por baixo, fazendo um monte de coisa errada, o que quê te fez segurar ?
488.	J – O, foi o-o respeito. O respeito.
489.	P – Porque também você tava fazendo as maluquices pra ganhar respeito, um outro respeito.
490.	J – É, isso, pra ganhar o respeito das meninas. (...) Aquele-aquele negócio de adolescente, revoltado com a vida, re-rebelde sem causa nenhuma. Querendo mostrar pras meninas que você podia, mais, mais. Querendo, correndo// sem saber eu cai. [...]

Uma vez provada sua capacidade intelectual e conquistado o desejado respeito, Josué inicia outra fase da sua vida. A entrada na adolescência traz à tona uma série de questionamentos, com os quais ele se debate sem ter com quem dividir. Seus desejos e manifestações de sexualidade conflitam com as representações sobre as limitações impostas pela deficiência. Na busca por aprovação – junto ao sexo oposto – ele se envolve com uma ‘galera barra pesada’ que oferece um lugar de pertencimento entre os malucos, os marginais. Para compor esse personagem, que em outra passagem da entrevista ele nomeia como ‘o bobo da corte’, ele transgride as leis e se rebela. Essa rebeldia é descrita retrospectivamente como sem causa, uma estratégia de aproximação das meninas. Dessa forma ele não associa os mil questionamentos da entrada na adolescência, ou o fato dele ser ‘isso ou aquilo’ – para não nomear a diferença – como causa da

sua rebeldia. O protagonista da ação é aqui descolado do narrador e as dificuldades enfrentadas são generalizadas como algo típico desse período da vida de todo mundo.

A superficialidade da rebeldia é fixada quando Josué destaca que nem nesses momentos mais irresponsáveis ele deixou de cumprir suas obrigações de estudante, ou seja, nunca perdeu completamente o controle da situação. Os percalços da trajetória escolar vão embora assim que a fase ‘perturbada’ passa, sinalizando que seus problemas com os estudos foram circunscritos a um determinado momento de sua vida e não comprometem sua identidade de bom aluno.

Quadro 6

- | | |
|------|---|
| 596. | J – (...) O livro <i>Introdução</i> da Marilena Chauí tinha uma parte, do mito da caverna, do Platão. |
| 597. | P – han, han. |
| 598. | J – Eu não entendi nada. Aí, conversando com um amigo meu, que hoje ele tá aqui [na Universidade]. A gente começou a conversar e eu achei// PÔ, achei tão maneiro o jeito que a gente começou a conversar. O-o nível da conversa (...) então (...) eu pensava// (...) e aí a gente começou a// (...) Pô, Platão! Aí eu comecei a procurar livros, e (...) depois disso eu (...) comecei ler Machado de Assis. (...) Machado de Assis tem muita coisa de Schopenhauer, ele fala sempre de Schopenhauer, aí fiquei (...) lendo Schopenhauer. Aí, acaba tendo um contato, só que antes, eu chegava num lugar e (...) no primeiro grau, eu não sabia nem o que era dar beijo, (...) beijo no rosto. |

Apesar de estudioso, Josué não tinha apresentado até este ponto da história uma relação com o saber que não fosse interessada em outros ganhos, como conquistar o respeito e admiração das pessoas. No extrato acima, ele narra uma transformação nessa relação. Ali, o prazer proporcionado pelo conhecimento, o fato de conseguir, através das leituras, atingir outro nível de conversa, posiciona-o como um enamorado do conhecimento. Esse conhecimento elevado e abstrato – Platão! – é associado a um saber prático e imediato – saber dar beijo. Essa associação fica mais fácil de entender quando ele comenta que, a partir de um interesse mais aprofundado pela literatura, especialmente pela literatura filosófica, ele acessa um outro patamar de intimidade consigo e com o amigo com quem passa a poder discutir suas dúvidas sobre questões da vida em geral. É interessante notar que, aqui, ele atribui aos novos discursos a que tem acesso – literário, filosófico – uma mudança na sua experiência de mundo, cujo efeito é abrir novas

possibilidades de conversar, e conseqüentemente, novos recursos de fazer amigos, que até então ele não tinha alcançado.

Este momento teve como conseqüência a própria escolha do curso universitário, também apoiado por um professor de história, que reconheceu nele esse interesse pelo saber e pontuou que sua experiência de vida podia dar-lhe uma perspectiva interessante para pensar a sociedade. No entanto, ao comentar sobre sua relação atual com os professores e colegas da faculdade de filosofia, ele os ironiza, dizendo que estes só vêm a vida que está registrada nos livros e se esquecem da vida que pulsa em seus corpos e no seu entorno.

POSICIONAMENTOS MAIS PREGNANTES:

QUADRO 7

- | | |
|------|--|
| 106. | J – [...] Essa fase foi assim, foi que eu falei comigo mesmo: ‘vo// agora a luta é sua’. |
| 107. | P – Hum, foi nessa idade que você mesmo falou consigo, que você tomou essa decisão, que você percebeu isso? |
| 108. | J – Tomei a decisão e a minha família me deu todo o apoio, mas, como perdi a pessoa mais importante da minha vida, eu falei comigo mesmo: ‘é, o que vier pra mim agora é lucro’, porque é muito// Eu sabia que eu tinha um potencial imenso, porque ela acreditava [baixa o tom de voz]. |
| 109. | P – Porque o quê? |
| 110. | J – Por que ela acreditava. |

O relato de Josué traz vários eventos dramáticos, que representaram pontos de virada na sua vida. O primeiro e mais profundo foi na infância, quando perdeu a mãe e, para cumprir a profecia de crença no seu potencial, tomou para si a luta que ela havia iniciado em seu nome. O extrato do quadro 7 mostra esse momento de decisão, de se mirar na crença da mãe como forma de honrá-la e de ter forças para desafiar as barreiras que fossem atiradas no seu caminho.

Quadro 8

- | | |
|------|---|
| 520. | J – Essa conversa com meu irmão, levou, marcou uma reunião com todo mundo lá em casa. NÃO, lá na casa da esposa do pai. |
| 521. | Aí, tô crente que ia falar sobre (...) vai vender a loja, vai se livrar desse problema logo, (...) meu irmão, fala sobre a loja, e depois ele: ‘eu quero falar mais uma coisa’ – ‘o que?’ (...) - ‘eu descobri que o, que o Zezinho tá-tá usando drogas’. |
| 522. | Eu// porque// (...) o mundo desabou em cima de mim. |
| 523. | P – Como é que foi a reação das pessoas? |

524. J - (...) Eu não conseguia olhar na cara do meu pai. (...) De tanta vergonha que eu tive. (...) Eu, nesse momento (...) mais (...) mais pesado que (...) que (...) pô, (...) é, (...) é//.
525. Minha irmã queria que eu fosse pra Maceió, porque meu irmão mora em Maceió, o mais velho. (...) Minha outra irmã queria que eu fizesse tratamento, (...) aí, meu pai levantou e: ‘ó, da escola prá casa, de casa pra escola’, e se fosse pra loja, ‘da loja pra casa, da casa pra loja’. Só isso.
526. Aí (...) um dia desses, eu (...) eu (...) eu (...) eu (?) não deixaram, (?) tinha uma festinha não sei aonde, da-na casa de (?). Aí meu irmão não deixou eu ir: ‘Por quê que você vai?’ ‘Com quem que você vai?’. Eu falei com ele (?) e ele: ‘Vem cá, você não vai sair não, vai ficar em casa. Não, não vai sair. Se quiser fumar, fuma aqui, eu compro pra você pra você fumar aqui dentro de casa, mas você não vai sair prá rua.’ (...) Aí eu percebi que, que eu tinha perdido totalmente a confiança da minha família. (...) Pra recuperar, só no 2º grau.

O desfecho da fase de rebeldia que Josué iniciou no fim do ensino fundamental se dá numa reunião de família, onde um de seus irmãos – uma espécie de tutor – torna pública a faceta transgressora do irmão caçula. Essa revelação é narrada como tendo posto por terra todo o trabalho de aquisição de confiança que ele tinha se empenhado em construir ao longo do tempo.

A vergonha foi tanta que até hoje, passados vários anos e o respeito reconquistado, Josué ainda tem dificuldades de descrever o momento de encarar o pai sem a máscara de filho exemplar. As pausas, gaguejos e gestos atestam esta dificuldade.

No trecho 526, onde Josué é barrado quando quer sair para uma festinha, este irmão é posicionado como alguém que não se importa com o consumo da droga, em si, mas com a imagem pública da família de ter um irmão drogado.

Quadro 9

539. P – A forma que você encontrou de ganhar a confiança de novo foi, se converter?[à igreja evangélica]
540. J – Isso.
541. P – Mas ce tinha convicção daquilo ou não?
542. J – Nunca tive.
543. P – Nem hoje?
544. J – Nem hoje.
545. P – Que-que convicções que você tem?
546. J – Ahn?
547. P – Que tipo de// em quê que você acredita?
548. J – (...) Acredito num-num Deus, não é esse Deus que// Um Deus bom, um Deus puro, não é esse Deus da Bíblia (...) que é um Deus vingativo, é um Deus às vezes hipócrita. Eu acredito num Deus da Natureza, acredito nessas coisas. Mas pô! Nunca foi na minha cabeça, religião eu sempre combati. Desde o tempo da minha mãe eu-eu sempre fui muito-muito é-é (...) crítico nessa coisa de religião.
549. P – Por que? O quê que te incomodava na religião?

550. J – (...) É que, tudo, tudo pra eles é que Deus, ou que o Diabo, (...) que é// eu num acreditava. Como é que eu-eu vou acreditar que alguém, com minha família evangélica, do Reino de Deus hum, é assim, e procurar um Deus// Como é que é? ‘Se DEUS quis assim, assim SEJA.’

O caminho que Josué encontrou para reconquistar o respeito familiar foi vestir outra máscara, a máscara da conversão religiosa. Embora sendo crítico das crenças professadas pelos seus irmãos e pais, Josué se faz passar por adepto da igreja por eles freqüentada, como uma espécie de pena para poder ser novamente digno de crédito.

Seu conflito com os dogmas da religião vem, principalmente, de uma aceitação incondicional do destino e toda a carga de passividade que essa aceitação pode gerar. Sua postura sempre foi, ao contrário, a de alguém que se empenha em desafiar o destino cruel. Sua recusa de se posicionar como fiel a uma determinada representação de Deus e da religião não o leva ao ateísmo ou à descrença. Sua capacidade crítica e discernimento nessa situação, remetem ao fato narrado quando criança que, por ser considerado incapaz – ‘café com leite’ - ele se vingava atuando com a liberdade de quem não é responsabilizado pelos próprios atos e travessuras. Aqui, depois de ser desacreditado, Josué se passa por crente. Sem deixar transparecer suas divergências, ele recupera suas credenciais de bom filho. Assim, ele se posiciona como alguém que entende que, no jogo social, a dissimulação muitas vezes é a habilidade requerida ao bom jogador.

Quadro 10

739. J – É o seguinte: é que a questão que os que lidam com Educação Especial aqui no Brasil têm que dar mais-mais// Educação Especial tem que ser vivência. Um dos meus projetos é empregar na Associação de Cabo Frio tudo isso que eu vivi. Mostrar pros caras que eles não são os coitadinhos que a sociedade quer que eles sejam. Que você tem que mostrar não é só na escola, não só na universidade, é nos lugares que menos// de relacionamento. Tipo, eu vou a Cabo Frio, vou na roda de pagode, depois eu vou pra boate, essa redoma que a sociedade faz, se você ficar preso nessa redoma, você não vai a lugar nenhum.
740. P – Na sua trajetória o que representou a redoma?
741. J – (...) A redoma, luta, LUTA. Eu e a minha família sempre fomos contra essa redoma de força.
742. P – A redoma é te paralisar, te colocar em um lugar, te encaixar nesse lugar de coitadinho, de incapaz ou de//
743. J – É, eu tive uma namorada, ela se encaixa bem nisso. Mãe e pai, filha de pescadores humildes e assim, com um potencial enorme pra estudar, mas sempre foi// vestia essa (?), porque a mãe a protegia muito.
744. P – Porque ela tinha medo que a menina...
745. J – Tinha medo que a menina encarasse o mundo.
746. P – Ela tinha alguma deficiência, essa menina?

747. J – É, tinha paralisia de um lado. Mas andava, podia muito bem ir pra escola. Mas não, a mãe, não sei o que quê foi que um dia eu fiquei revoltado, porque a menina podia ter uma vida dita normal como qualquer pessoa e ficava naquela redoma, porque a família aceita também.
748. P – A redoma vem de onde?
749. J – Da gente mesmo. Quantas vezes meu pai brigou comigo porque eu queria comer de colher e ele: ‘NÃO, vai comer de GARFO’. Ele sabia que comer de colher era melhor pra mim, mas ele insistia que eu comesse de garfo, de faca, a qualquer custo. Então se você não lutar contra essa super-proteção da sociedade você vai ficar em casa, vai ficar que nem aquela música do Raul Seixas: “ficar de boca escancarada, cheia de dente, esperando a morte chegar”. E a vida passando... Mas se o meu, o meu é, lema na vida, o que eu levo é CARPE DIEM: ‘Aproveite o Dia’. Não importa como, mas é a vida e você tem que agarrar. Parece que eu, sou um privilegiado, porque eu conquistei uma coisa que, na minha cidade poucas pessoas têm: respeito.

Esse último extrato corresponde ao trecho final da entrevista e apresenta um fecho ou coda laboviana (Fabrício, 2002) que dá coesão à narrativa e lança uma plataforma existencial. Josué começa dizendo dos seus projetos profissionais de voltar à Associação, agora na condição de quem tem formação e a ‘autoridade da experiência’ (Gilson & De Poy, 2004). Sua posição é a de alguém disposto a libertar as pessoas com deficiência da posição de coitadinhos imposta pela sociedade, numa crítica alinhada ao discurso do modelo social da deficiência.

A metáfora utilizada para fazer ver essa imposição social é a redoma - uma proteção que aprisiona, que não deixa as pessoas com lesão (embora ele não nomeie o grupo) se exporem à vida, às experiências mundanas, que nos fazem aproveitar cada dia.

De onde vem a redoma? eu pergunto. ‘*Vem da gente mesmo*’, Josué responde. Embora tenha iniciado a fala dizendo que a sociedade quer que as pessoas com deficiência sejam postas na condição de coitadinhas, na sua conclusão os constrangimentos sociais são apresentados como uma questão individual. Lutar contra a redoma e ocupar os espaços sociais é a dica de alguém que conseguiu um fato digno de nota – o respeito das outras pessoas. Assim, posicionando-se como agente que não se deixa fixar pelas tramas discursivas que o querem passivo, Josué fecha o relato.

RESUMO DOS POSICIONAMENTOS

A trajetória de vida de Josué dimensiona a trajetória escolar como um meio para conseguir se validar socialmente e não como um fim em si mesmo. Seu percurso é notável - de *Nerd* da Associação de Pais a Filósofo formado numa

universidade de prestígio. É certo que o curso de filosofia não tem o *status* das carreiras mais concorridas, mas, no seu caso, ele tem o sentido de um encontro com o saber que abriu as portas de percepção que não estavam disponíveis no seu meio social/familiar. Tendo um percurso misto – escola especial e escolas regulares – ele atribui ao momento da alfabetização e à passagem para o sistema regular os maiores desafios. Uma vez incluído fisicamente, ele conseguiu romper com sua posição de passividade e passou a recusar o lugar de ‘café com leite’, o que não conta. Essa mudança é nomeada como conquista de respeito, e a escola é descrita como o espaço por excelência onde essa conquista pode se dar.

Vivendo constantemente entre a confiança de uns e a suspeita de outros, Josué pauta seu movimento identitário na manutenção da credibilidade, mesmo que isso signifique jogar com a imagem que lhe atribuem: é o cínico que não vai ser punido, pois dele nada se espera; é o ‘bobo da corte’, para cortejar as meninas, ou faz-se de crente, para contentar a família.

Essa capacidade de entender as expectativas alheias sem se deixar suplantar por elas vai sendo desenvolvida nas relações com a mãe, com ‘seu anjo da guarda’ e com amigos, professores e colegas que o posicionaram como alguém de valor. O fato de ter sobrevivido a tantos reveses dá a ele uma resiliência e uma confiança de quem confia na vida e se joga nela. Josué não participou da entrevista coletiva por ter confundido as datas.

4.6

RUTH - Ser igual ser diferente importa menos do que ser intenso

SITUAÇÃO DO ENCONTRO

Meu primeiro contato com Ruth também foi no Rompendo Barreiras. Eu estava por lá, quando ela chegou e a secretária nos apresentou. Ela ficou muito interessada na pesquisa e me deu os telefones para agendarmos um encontro. Isso foi feito e, na manhã de um feriado, eu fui até sua casa para realizarmos a entrevista. Toquei a campainha e a porta se entre-abriu. Lá dentro, uma risada longa de quem está achando muita graça no que vem do outro lado da linha. Ruth me recebeu de vestido azul e sandálias de tiras brancas com sola vermelha. Elegante, numa casa que tem na sala um piano aberto e muitos discos de Bill Evans na prateleira. Nossa conversa durou duas horas e, ao fim, parecia que nos conhecíamos há muitos anos.

CARACTERIZAÇÃO DA NARRADORA

Descritores individuais: mulher branca, 55 anos, nascida na Bahia, criada no Rio de Janeiro, formada em História por uma universidade federal, cega, trabalha no Instituto Especializado em Cegos e quer fazer mestrado em educação. Casada, mãe de um rapaz de 21 anos.

Grupos de pertencimento: familiares, músicos e amigos diversos.

Configuração familiar: pais já falecidos, mora com o marido e o filho na zona sul do Rio de Janeiro. Foi criada numa família de 5 filhos: dois irmãos homens - um deles também é cego - e duas irmãs – Ruth é a caçula.

Mãe – ensino fundamental – dona de casa.

Pai – curso técnico contabilidade - tesoureiro aposentado de uma estatal.

AUTO-APRESENTAÇÃO:

Quadro 1

- | |
|---|
| <p>18. R- [...] Não. É o segundo. Esse meu irmão mais velho é o Renato. Depois nasceu esse meu irmão cego. E que enfrentou, acho, que esse meu irmão cego segurou a maior parte das (?), das notícias, que tinha um filho cego na família. E tinha uma babá, uma velhinha, que era SUPER protetora, protegia ele pra caramba, não deixava ele fazer nada. E a minha mãe também, com a notícia assim, de que o primeiro filho, assim, (...) um filho cego na história dela, né? Foi uma onda muito pesada e ela segurou. E eu acho que meu irmão ficou// se a gente comparar as nossas formações, em determinados momentos da vida do meu irmão e da minha, a gente comparando, o meu irmão ficou com algumas deficiênciazinhas, entendeu?</p> |
| <p>24. R - Aí o meu pai veio pra cá, minha mãe ficou lá, eu nasci. Eu vim pra cá com quatro meses. Eu nasci em fevereiro e em junho eu vim pra cá. Não tinha ainda muitas notícias que eu era cega não. Entendeu? Na hora do// ninguém sabia, tinha o olhinho muito vivo. Minha mãe disse que ela mais ou menos pensou que eu podia ser cega porque, o primeiro movimento que eu fiz no berço, foi colocar a mão no olho, igual ao meu irmão, entendeu? Ela disse que ela não quis admitir que fosse, mas que uma coisa dentro dela pensou que pudesse ser.</p> |

Ruth é a caçula de cinco irmãos, sendo que um deles também nasceu cego. Esse fato, na visão da narradora, preparou terreno para a ‘notícia’ da sua cegueira. Quando ela nasceu, seus pais já tinham passado pelo trabalho de elaboração de luto ou aceitação, já tinham mais informação sobre as possibilidades de educação de um cego etc. Esse irmão cego passa a ser uma referência importante ao longo da narrativa, posicionado de várias maneiras. Sua presença diluiu o impacto da deficiência na família, ajudou a abrir portas – por exemplo, Ruth frequentou as mesmas escolas que ele - e serviu como conselheiro para questões mais delicadas como namoro, maternidade etc.

Mesmo antes de a família ter certeza de que a caçula também era cega, já tinham decidido se mudar da Bahia para o Rio de Janeiro, para que o filho pudesse frequentar um instituto especializado na educação/formação de cegos.

Ruth usa o termo deficiência, não para nomear a cegueira, mas para nomear algumas dificuldades práticas do irmão, que ela atribui a uma superproteção na infância. Em diversos outros momentos ela usa a palavra *sequelas* - que é um termo do discurso médico ligado a lesões anatômicas ou funcionais - para se referir às dificuldades em matemática, na escrita, na vida prática etc. A mãe é posicionada como uma mulher forte, que segurou a barra da notícia de ter um filho cego, mas com limitações e fragilidades, como a de não querer admitir que a história iria se repetir com a filha mais nova.

INTERAÇÃO ENTREVISTADO-ENTREVISTADOR:

Quadro 2

43. R- Inclusive a minha tese futuramente vai ser sobre isso. A identidade-a identidade do deficiente, não sei-não sei como eu vou amarrar isso não.

81. R – Muito, muito interessante sim, porque eu também tou mergulhada nessas questões sim, (...) eu não sei exatamente o que você está querendo pinçar disso que eu estou te falando mas, nem quero saber, porque eu acho que pode atrapalhar. Mas é// (...) eu também to me fazendo umas perguntas a respeito do conhecimento, porque eu também quero me dedicar a essa coisa de mexer com educação especial de maneira bem especial, entendeu?

65 R – Aí, conclusão, aí o meu irmão, esse filho da puta [rindo] falava assim ‘você está entrando de gaiata’ [...] Resultado, tomei um esporro do tamanho de um bonde.

Pode falar palavrão não pode?

66 P - Pode, fala o que tiver vontade [risos].

67 R- [risos] aí tomei uma super bronca [...]

25. R [...] Que é isso que eu noto, eu não sou exatamente// Esse papo também é superlegal, tá me aclarando assim, na medida que eu to falando com você eu vou botando pra fora umas coisas que não estão ainda muito claras pra mim, mas que estão sendo, estão se aclarando na medida que eu vou falando. É como se eu não fosse muito o sujeito daquele conhecimento, entendeu? E eu acho que a minha vida se pautou um pouco por aí, porque eu não sou muito sujeito do meu objeto do saber.

Ruth estava atravessando um momento de vida de transformações profissionais quando a entrevistei. Depois de uma carreira de quase 20 anos como cantora de bares e restaurantes, ela tinha acabado de ser aprovada em concurso

para trabalhar com reabilitação de pessoas que recém ficaram cegas e estava planejando tentar uma pós-graduação em educação. Naquele momento, ela estava pensando em um projeto de pesquisa para apresentar nos exames de seleção de mestrado. Sua participação na pesquisa de doutorado que focava a identidade a posicionou como alguém com interesses convergentes aos da pesquisadora, com possibilidade de desenvolver uma relação que fosse além daquele momento, já que ela sinalizou que gostaria de ser informada sobre as datas e procedimentos relativos ao processo seletivo da universidade a que eu estou vincula. Uma forma de personalizar e tornar mais íntima a relação e minimizar a assimetria da interação entrevistado-entrevistador, Ruth me chama pelo nome em alguns momentos ao longo da entrevista. Essa intimidade não desafia a agenda tópica, que ela prefere não saber para não contaminar seu fluxo associativo. Usando a prerrogativa de estar em casa e com alguém que tem uma zona de interesses comuns, Ruth empregou, ao longo da narrativa, uma linguagem bastante informal, incluindo alguns palavrões. Nas *linhas 65 a 67* ela se detém e pede uma sinalização da entrevistadora, da adequação ou não da sua forma de se expressar. Nesse momento ela concede poder ao entrevistador para que este coordene o tom da interação. Ao receber a autorização para ficar à vontade e falar como bem entendesse, ela ajusta o discurso para o gênero ‘entrevista acadêmica’ trocando a palavra ‘*esporro*’ por ‘*super bronca*’.

No *trecho 230*, o gênero entrevista se mescla com o gênero terapia. A entrevistada faz associações livres, pede conselhos e aponta *insights* que lhe ocorrem, na medida em que vai narrando sua trajetória. Pensando a entrevista de história de vida como tecnologia de si, podemos fazer diversas aproximações dos dois gêneros narrativos, principalmente dentro da perspectiva socioconstrutivista (Rasera e Japur, 2001). Sustentando o lugar de entrevistadora, sem dar respostas ou explorar esses *insights*, reposiciono Ruth para ocupar o lugar tanto de analisante quanto de analista da própria fala.

ESQUEMA DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

Nível escolar / idade	Escolaridade	Outros
Educação infantil (4 aos 6 anos)	Experiência pioneira de inclusão de crianças cegas numa escola municipal Guanabara, com auxílio de professor itinerante.	

1ª a 4ª série (7 aos 10)	Escola pública municipal Duque, com auxílio de professora itinerante. Máquina datilografia em Braille.	Aos 8 anos teve febre reumática e ficou afastada da escola 3 ou 4 meses, tinha aula com professora itinerante e ajuda da mãe.
Admissão	Cursinho para fazer prova para um renomado Colégio Público Federal Dom João. Passou no segundo ano de tentativa.	
Ginásio e Científico	Colégio Público Federal Dom João.	
Vestibular	Fez cursinho passou em dois vestibulares	Início terapia
Faculdade	Cursou História numa universidade federal, formou-se em 1974 nunca trabalhou na área.	Cantora profissional – Fazia psicoterapia

HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR:

Quadro 3

<p>33. R- Aí, nesse ínterim, meu irmão// O professor Gerald, que era um professor cego, do Instituto também, tinha mil ligações, um cara super viajado, descolado e tal. (...) Ele resolveu fazer a experiência: tirar 4 meninos cegos da escola, do Walter Benjamin e colocar na escola regular. Uma experiência assim absolutamente pioneira. Com um professor itinerante, que era o cara que ia lá dar aula pra gente. Então meu irmão saiu lá do Walter Benjamin e foi pro Guanabara.</p>
<p>42. R- [...] Teve um momento em que eu lembro de umas coisas legais, eu ia enfiando umas continhas numa agulha.(...) Pegavam uma agulha pra mim e eu enfiava umas continhas. Era para eu fazer um colar, mas esse colar não apareceu, entendeu? Eu lembro de uma certa frustração, entendeu? Eu sei que estava fazendo um colar, eu ficava enfiando, enfiando, enfiando, enfiando, enfiando, e cadê o colar, entendeu? [risos] Aquele negócio chato. Eu lembro de eu fazendo massa plástica. Mas pra que? Por quê? Eu noto que eu não tinha muita referência, de modelos, sabe? ‘Faz um boneco’. PÔ eu tinha brincado de boneca, mas como é que faz um boneco? O que é ‘faz um boneco’, né? Eu acho que nessa parte aí o negócio ficou meio embolado, sabe? Acho que foi meio// Tanto é que eu até hoje eu tenho muita, uma coisa que eu precisei trabalhar pro braille, fazer o braille. Minha habilidade manual é ZERO, viu. Eu leio braille, atualmente com as coisas domésticas, eu acabo fazendo uma coisa ou outra. Mas eu não tenho// a pessoa que seja ÁS com as mãos, não, nada disso. Acho que eu fui muito pouco trabalhada nessa coisa de correspondências, de modelo-de modelo com a realidade, entendeu? E acho que essa parte da minha infância foi muito complicada. Essa parte da construção da minha identidade.</p>

Apesar de ser a pessoa com mais idade entre os entrevistados desta pesquisa, Ruth foi das poucas que teve uma trajetória inteira em escolas regulares, sempre seguindo os passos do irmão Renato. Sua iniciação foi numa escola

pública municipal, junto com outros alunos cegos, dentro de um projeto experimental de inclusão, coordenado por um professor também cego posicionado aqui como um sujeito bem relacionado, inteligente e vivo.

Apesar de certo orgulho de ter participado de uma ‘experiência absolutamente pioneira’, as lembranças dessa primeira escola mostram que ela teve dificuldades de se inserir no grupo de colegas. Ruth menciona o nome de um colega que era simpático com ela junto com mais duas ou três pessoas num grupo grande [trecho não transcrito]. Quanto à aprendizagem, parece que as coisas ficavam incompletas e sem sentido, como mostra o *excerto 42*. As lacunas deixadas na fase inicial de sua educação são vistas como causas possíveis de dificuldades que ela tem no presente – da falta de habilidade manual às limitações em matemática –, como veremos adiante. A conclusão de que sua infância foi complicada, interferindo negativamente na construção de sua identidade, lança uma avaliação negativa sobre a experiência pioneira de inclusão, uma vez que toda a descrição do ambiente familiar é basicamente positiva. Essa introdução prefigura o que vai sendo construído - uma mulher madura que está disposta a avaliar a trajetória e localizar o que precisa ser resgatado, ou melhor elaborado.

Quadro 4

- | | |
|------|--|
| 55. | R - Então rolou mais ou menos legal. Agora essa parte do (?) professor itinerante, porque o meu primeiro ano lá no Duque foi horrível, entendeu? Eu lembro de uma vez que eu vomitei o almoço, porque a mulher me botou numa pilha... |
| 56. | Ela me ensinou// ela botou os números em braille num papel e mandou eu estudar em casa, né? E eu já sabia contar mas ainda não sabia ler. Então: ‘lê aqui’, eu comecei, um, dois, três, quatro, cinco, (...), contei até setenta, né? Lendo assim, fingindo que estou lendo, na verdade. E ela (...) começou a brigar muito comigo, eu tinha acabado de almoçar, eu fui pro banheiro e vomitei o almoço inteiro. Tomei horror dela, entendeu? |
| 126. | R- [...]. Uns arroxavam um pouquinho, eu estudava mais um pouco, a professora ajudava, a professora itinerante me dava uma força, depois mudou a professora itinerante e veio outra mais legal ainda, D. Elisa, adorava ela, ela era muito gente boa falava das minhas coisa com ela. Ela também era cega, entendeu? Que é uma coisa que não parece nada, mas interferiu bastante positivamente, entendeu? É falava mesmo dos papos que eu estava ficando menstruada, começando a menstruar, a dor de barriga// que eu sentia cólica,entendeu? Conversei com ela, ‘você deve estar ficando mocinha’ e tal. |
| 73. | R- Fui, bem rapidamente. Eu fui alfabetizada muito rapidamente. Em três meses eu estava lendo em braille. Lendo legal! Tirei 10 na prova de final de ano de leitura e (...) eu já, botei meu deverzinho, ela transcreveu pra mim o dever e eu li legal mesmo, muito bacana. E li com interpretação. Quer dizer, li compreendendo a pergunta. Perguntou as coisas, me lembro perfeitamente desse// |

A segunda escola freqüentada por Ruth é lembrada por um episódio traumático, vivido com uma professora itinerante responsável pela educação dos alunos cegos. A cena tem como contexto a escola pública, num dia de ponto facultativo, onde estão só Ruth e a professora - Dona Raimunda. O irmão de Ruth tinha feito uma brincadeira e tirado seu punção¹⁵ da pasta. Assim, quando D. Raimunda, descrita como ‘*careta, organizadinha e certinha*’, vê que a aluna está sem seu instrumento, pressiona e oprime Ruth dando-lhe um ‘*super esporro*’. Assim, a professora itinerante, que seria um recurso importante para o seu aprendizado, é posicionada como causadora de traumas que deixaram ‘seqüelas de conhecimento’ que persistem até hoje. A primeira relação de dificuldade com a matemática é narrada neste episódio e retomada em vários outros momentos, sendo apontada como decisiva na hora de escolher o curso universitário, já que ela eliminou as carreiras mais desejadas e optou por história, também em função de não precisar enfrentar prova específica de matemática no vestibular.

A segunda professora itinerante é posicionada como oposto da primeira, ou seja, próxima e apoiadora. Uma das diferenças apontadas como fator de identificação que interferiu positivamente na relação foi o fato da professora também ser cega, o que permitiu uma cumplicidade que extrapolou o âmbito meramente escolar, passando a ouvi-la e aconselhá-la.

No *fragmento 73* Ruth projeta uma imagem positiva de si ao dizer que alfabetizou-se com facilidade, o que a posiciona como inteligente e capaz, contrariando, tanto o cânone cultural - de que as pessoas com deficiência são incapazes e limitadas -, quanto o veredito de dona Raimunda, de que sua desorganização a impediria de progredir nos estudos.

Quadro 5

- | | |
|------|---|
| 161. | R – [...] e eu depois, eu fui conseguindo uma inserção boa no grupo e até uma GRANDE amiga, que na época foi muito minha amiga mesmo. |
| 162. | P – Foi sua primeira grande amiga de escola? |
| 163. | R- Não, não, não, no primário eu também tive uma grande amiga também, mas, engraçado porque no primário era bem diferente, eu notava que essa grande amiga minha do primário, ela meio que abria mão da brincadeira pra ficar comigo, de brincadeiras que rolavam, entendeu? Ela ficava meio sendo o meu cinema, sabe? - ‘Ih jogaram a bola de futebol e caiu dentro da panela do mingau’. Sabe? Ficava assim, ela narrava lá o jogo da bola, entendeu? Ela estava meio sentindo prazer naquilo, mas ela não estava inserida no grupo. Essa minha amiga do ginásio não, nós íamos juntas pra putaria, entendeu? Ela estava no grupo, ela era a minha ponte, entre mim e |

¹⁵ Punção é um instrumento pontiagudo usado para a escrita manual do braille.

o grupo, mas a gente conseguia se inserir no grupo, sabe? Ela não deixava de fazer nada porque eu tava, mas ela me botava no lance, quando ela notava que eu tava fora, entendeu?

272. R- Não, era meio santinha danada, ‘que santinha danada!’ Era meio como diz em inglês – *pet*, sabe aquele bichinho de estimação? [...]
273. ‘Não vamos agora parar tudo porque// Não, vamos o que, mas vamos-vamos todo mundo, vamos.’ Sabe? Uma mão já pegava, já me levava, entendeu? Era uma coisa muito assim - legal. A gente ia pra casa de amigo, freqüentava a casa dos amigos e ia no ônibus: ‘qua-qua-quá [imitando risada] a Ruth caiu no colo do padre!’ Sabe uma classe assim? - ‘No colo de quem que eu cai?’ - ‘No padre, meu Deus do céu? Tanta gente pra você cair no colo você vai cair no colo do PADRE!’ Aquela sacanagem, sabe? Aquela coisa muito legal
274. P - Mas você ria de tudo? De você mesma?
275. R- É, exatamente, é. E eu achava bom, achava gostoso, porque ficava engraçado, eu não me sentia ridícula, nesse momento não.

No *quadro 5*, a identidade de colega vai sendo construída nas relações de amizade e camaradagem na escola. No primeiro trecho [161/163], acontece a comparação de dois tipos de amizade: uma, que fazia companhia para Ruth de fora da ação, posicionada como observadora passiva, excluída dos fatos e a segunda amiga, posicionada como agente dos acontecimentos, que estimula a força de ação de Ruth. Enquanto uma é descrita como ‘*meu cinema*’ a outra é ‘*minha ponte com o grupo*’. Embora as duas formas sejam reconhecidas como amizade, a segunda é avaliada como capaz de conseguir uma inserção de verdade.

Sob influência da segunda amiga, Ruth passa a se sentir parte do grupo de colegas [272/275], a sair do espaço da sala de aula e ganhar com eles o mundo da rua. Ela se descreve com duas imagens complementares: ‘*uma santinha danada*’, que era quietinha, mas gostava quando aprontava alguma, e o *bichinho de estimação* - uma espécie de mascote da turma. Essa segunda imagem aponta para uma assimetria na relação com os colegas. No entanto, a descrição da cena toda tem como desfecho a avaliação de que aquela experiência trouxe satisfação e entrosamento, ou seja, de pertencimento ao grupo de pares.

Quadro 6

254. R – [...] eu já trazia umas seqüelas, umas queixas antigas, de ser (?) em matemática ta-rá-rá// E no Dom João não tinha, na verdade, orientação de pessoas itinerantes pra me ajudar e tinha a questão dos números relativos, mais ou menos, que eram coisas resolvidas no quadro negro e eu não sabia usar o meu aparelhinho pra resolver essas questões. Então, ‘vou fazer prova oral’, e aí ficou uma coisa meio assim, ‘vou fazer prova oral porque eu sou cega’, entendeu? E aí fazia uma prova super teórica, de matemática, um negócio muito doido que eu mesma inventei, sabe? Eu mesma criei esse

lugar, eu não gostava, não dei espaço pra pessoa dizer ‘você é cego, você vai fazer prova fazendo conta, então como é que você faz conta’// Não rolou, eu não gostei, sabe? Eu já fui logo tomando a frente: ‘Oh, a gente faz conta assim!’, Entendeu? (?) temendo o mecanismo do número relativo - falar mais é mais, menos é menos, falar aquela porra toda// Fazia aquela prova e acabou [...].

317. R – [...] Aí esse último ano de faculdade, aí aquela história da chavinha do saber, essa foi pro fundo do mar, que eu não tava nem aí. Lembra quando eu tava dentro do seminário: ‘Ruth vamos fazer o seguinte: vai ter esse seminário depois de amanhã, você não vai ter tempo de estudar não. Você vai ficar com a conclusão, você vai escutar tudo que a gente vai falar, boba você não é, boba você não é, né?’ Então, conclusão, ficava na conclusão, concluía maravilhosamente bem, entendeu? Aí meu interesse pela história foi pro brejo mesmo.

A relação com o saber, na sua interface com a construção de identidade, é tematizada por Ruth em diversos momentos da entrevista e apontada como o possível objeto de sua pesquisa futura. Nos dois trechos selecionados acima ela desenvolve algumas considerações nesta perspectiva. Na primeira, ela comenta como usou a ignorância dos professores sobre a especificidade da educação matemática de um cego, para determinar a forma como deveria ser avaliada na matéria. Sua posição é de uma esperteza que redundava em perdas e ganhos. Perdas, porque ela não aprendeu matemática, na medida em que mascarou suas dificuldades ou deficiências. Ganho, porque conseguiu não ser reprovada.

Relacionando os dois trechos [254 e 317], percebe-se uma avaliação negativa das estratégias utilizadas para burlar as barreiras de aprendizagem. O custo foi o enfraquecimento do seu desejo de estudar, tendo como consequência uma formação deficitária, onde pouca coisa do que foi estudado foi incorporado como saber real. Aqui não há traços de crítica com relação à escola ou às linhas pedagógicas. A responsabilidade pela relação com o saber é atribuída a si mesma e aos seus processos internos de decisão. Em outra passagem da entrevista [não transcrita], Ruth volta à metáfora da chave que liga e desliga seu interesse pelo saber, fazendo com que as coisas fiquem sem cor ou com cores vivas (*sic*). Nessa reflexão, ela coloca a dedicação aos estudos e a socialização com os colegas como uma tensão que puxa para lados opostos. Nesta tensão, prevalece a vontade de se inserir no grupo fazendo pose de existencialista, não querendo ser confundida com uma estudiosa ‘careta’. Para ficar *IN* e satisfazer o que ela entendia ser a atitude mais valorizada pelo grupo.

POSICIONAMENTOS MAIS PREGNANTES

QUADRO 7

48. R- Na família era muito interessante, pelo seguinte, porque minha mãe, ela tinha uma coisa assim de adepta, que depois deu pano pra manga na análise. Porque: ‘não enxergar não tem problema nenhum’, entendeu? Você não enxerga, você apanha igual a todo mundo, entendeu? Você faz as coisas// embora, nas internas, depois, conversando com ela sobre isso, ela me disse, evidente que rolava umas certas colheres de chá, entendeu? Mas assim, ela botava a mesa, no meio do caminho, ‘Ruth, olha só, deixa eu te mostrar: aqui no caminho vou botar uma mesa, aqui no centro com umas coisinhas em cima, olha aqui o que é que tem’ e mostrava tudo muito bem. Aí, eu andava e tropeçava na mesa e eu andava e tropeçava na mesa, ela não falava nada. E eu andava e tropeçava na mesa umas três ou quatro vezes, na quinta vez ela: ‘Ruth você é cega mas não é burra. Não vou tirar a mesa daqui por sua causa não’. Entendeu?
49. P e R – riem
-
51. R - Na minha cabeça ficou, depois a gente sacou essa coisa, tirou, desenterrou essa história, ficou um pouco uma confusão. Enxergar tem ou não tem problema? Sabe? Eu não enxergar? Ai a educação era assim, entendeu? Então// tão engraçado... era, que a gente pra brincar de cabra-cega, tampava meu olho.
52. P - ri.
53. R- [dando risada]. Se tampava o olho de todo mundo tampava o nosso também. E era até legal porque eu tenho um pouco de percepção luminosa, entendeu? Podia me dar bem mesmo. Mas na cabeça deles é porque [ri] era pra ser igual a todos.

A relação entre normalidade e cegueira foi alvo de questionamento ao longo do processo psicoterapêutico pelo qual Ruth passou, de forma que ela tinha um acúmulo de reflexão sobre o tema. A primeira referência veio do ambiente familiar, onde sua mãe é posicionada como alguém que circunscreve as dificuldades da cegueira à limitação visual e não devem ser motivo nem de mudança na rotina da família nem de discriminação entre os filhos. Ao dizer que ‘apanhava como todo mundo’, Ruth não está denunciando maus tratos e sim exemplificando o nível de igualdade com que sua mãe tratava os filhos. No exemplo da mesa colocada no centro da sala [48], a mãe é mais uma vez posicionada como desafiadora, estimulando a filha a se adaptar à casa e, conseqüentemente, ao mundo, invalidando os argumentos de que a cegueira é um impedimento constante ou desculpa para desatenção. No entanto, ela considera que dizer que ‘ser cego é só não enxergar’ é uma simplificação. Fora do ambiente doméstico essa igualdade não era tão fácil de ser obtida e como os discursos a que ela estava exposta não incluíam as nuances atribuídas a ser diferente numa sociedade que tem dificuldades em lidar com a diferença, Ruth ficava confusa quando se deparava com problemas e obstáculos que iam além da falta de visão.

Quadro 8

154. R- Ah eu passei muito mal esse pedaço, Patrícia, muito mal mesmo porque; sabe quando você acha que está com DEZ e descobre que está com ZERO? Isso é coisa que me acompanhou durante muito tempo na minha vida, de vestir uma roupa que achava que eu estava linda e depois descobrir que eu tava ridícula.
155. De alguma maneira eu descobria, sacou? Tá manchada. Sabe aquela coisa? Tá suja. Coisa que você não tem controle sobre. O pessoal lá em casa realmente cagava! Não me viam com um olhar especial não. ‘Vamos, vamos embora, simhora, tchau’, entendeu? As pessoas achavam que você pode dar conta de ver se sua roupa ta suja, porque elas viam as delas. Na casa de cego a gente tapa o olho, então a gente é igual, né? Então, passei muitas situações assim, de desgosto, nesse ponto, sabe?
-
133. P - E essa pergunta: será que eu não posso ser igual aos outros?
134. R- Eu passei a vida inteira tentando responder.
135. P - Mas é uma pergunta que te acompanha a vida inteira?
136. R- Não, atualmente não, atualmente eu já consegui arranjar o meu cantinho, entendeu?
137. P - Como é que você resolveu?
138. R- Assim, resolve assim, é// (...) Eu sou igual aos outros até um determinado momento. Essa pergunta já não rola mais. Essa pergunta não me acompanha não, é, é uma coisa meio assim de// EU já sei mais ou menos o que quê eu gosto, o que quê eu quero, no que quê eu sou diferente, no que quê eu sou igual. Onde é que a gente pode se juntar, onde é que vou dizer, péra aí Pá, isso aqui não dá pra mim, entendeu? Como é que nós vamos fazer isso pra eu poder, ou eu não vou poder? Eu já fiquei melhor disso aí. [...]
-
- 228 -R - [...]Existe uma coisa dentro de romper barreiras, né? Rompendo os meus limites eu consigo, e existe a coisa do limite, né? Até onde, esse limite é como uma parede? Você não vai poder passar por essa parede?
- 229 - P – Estudando as barreiras?
- 230 - R- Entendeu? Enxergo barreiras, entendeu? Você acha que é mais ou menos o inverso, saber romper as barreiras sem me dar conta do tamanho delas? Atualmente eu fico// esses pensamentos todos estão vindo e eu tenho de reconhecer as barreiras para saber até onde eu vou, ta?

‘Ser cego é só não enxergar’ é uma espécie de mantra familiar que ajudou Ruth a se posicionar no mundo como alguém ‘como todo mundo’, mas teve como efeito colateral a simplificação de um quadro mais complexo. Um exemplo, aparentemente banal, é exagerar na autonomia, dando a Ruth a responsabilidade de se vestir sem auxílio de alguém que pudesse sinalizar se a roupa estava suja, manchada ou desgastada. Quando uma pessoa, externa ao círculo familiar, denunciava que Ruth estava em público de forma inapropriada, era como se sua limitação visual saísse da zona de indiferenciação e ficasse visível. Essa idéia de ser visto sem ver é associada com a sensação de estar nua em público, que foi

sendo elaborada, na medida em que ela assumia haver especificidades na condição de pessoa cega que têm que ser levadas em consideração sem que isso signifique comiserção ou proteção incapacitante. Se na juventude a questão da inserção indiferenciada na massa, expressa pelo desejo de ‘ser igual a todo mundo’, era inquietadora, na fase adulta a diferença, as adaptações necessárias à sua inserção e o domínio das barreiras e dos próprios limites passam ser o foco da atenção.

QUADRO 9

243. R [...] Até que ponto me interessa mesmo eu fazer um trabalho que possa ajudar os outros, pra que eu possa ganhar dinheiro também, sabe? Enfim, até que ponto a minha vivência pode me trazer dinheiro, explorar honestamente essas idéias, entendeu? Claro que você faz um desabafo mas eu me interessando por tudo isso,
244. P – Quais as vantagens eu posso tirar?
245. R- Exato, quais as vantagens que eu já tiro, eu tiro muito vantagens da minha experiência, eu acho, entendeu? Pra mim//
246. P – Quais?
247. R- Eu tenho uma coisa, eu tenho uma visão espiritualista do mundo, sou espiritualista, espírita, espiritualista mesmo. Eu tenho uma visão dessa parte muito particular, né? Assim, eu acho assim// eu acho que é uma viagem que eu estou vivendo e que eu vou aproveitar da melhor maneira possível, para o meu enriquecimento, mas não é só. Eu acho que a minha essência é uma essência milenar, entendeu? E essa minha essência estava comigo milenarmente e enquanto eu puder, quanto mais eu puder fazer pra melhorar essa minha essência eu vou fazer, entendeu? Me tornar uma pessoa melhor, né? Eu vou fazer, e eu vejo muito a minha cegueira também como uma coisa de fazer com que isso possa me tornar uma essência melhor, né?
248. P – A cegueira como uma necessidade da sua essência?
249. R- E também da minha essência e da minha existência, exatamente, da minha existência. Eu quero, como pessoa cega, né? Como pessoa cega ser uma pessoa, entendeu? Eu quero ser uma pessoa em que sentido? Não é porque eu sou cega que eu posso ser mau caráter, não é por que eu sou cega que eu posso ser manipuladora, entendeu? [...]
-
44. R- A identidade e o saber, por que eu estou trabalhando a reabilitação, onde, as pessoas estão reconstruindo a sua identidade, na verdade, né? E eu noto que o conhecimento do braille vem na medida em que exista a construção/aceitação dessa nova identidade, entendeu? Da identidade cega. Que na verdade, é o subdiretório da identidade SER, né? Você é, mas você, você é a Ruth Magalhães, mas pelo lado seu que se comporta e que tem a vivência, que tem a história do cego então, sabe? É essa coisa aí que ta me interessando atualmente. Porque eu noto que eu tive muita complicação nessa área, entendeu? Inclusive, quando eu fiz análise levantou-se muito essa questão.

A questão da identidade cega aparece aqui com várias nuances. como a ‘autoridade da experiência’ (Miner, 1999) ou a ‘sabedoria da deficiência’ (Gilson e DePoy, 2004), que lhe podem possibilitar a entrada diferenciada no campo educacional, para dar palestras, ou coisas do gênero. Nesse sentido ela se

posiciona como alguém que vê possibilidades de tirar vantagem ao assumir a deficiência como um traço constitutivo da sua identidade.

Explorando o tópico dessa possível vantagem, Ruth muda de um enquadre mais materialista ou na esfera do interesse, para um discurso espiritualista, onde a unidade da identidade é ampliada para uma essência milenar, algo que ultrapassa o limite de uma vida e, portanto, do corpo. Nesta cosmovisão, a deficiência é explicada como uma oportunidade de evolução espiritual, o que acarreta um compromisso ético: ser uma pessoa melhor e não usar a deficiência como desculpa para desviar sua conduta. O discurso espiritualista converge para o de elaboração terapêutica, na medida em que ambos propõem a ética da existência que tem como pressuposto o cuidado com as relações.

O extrato 44 novamente articula identidade com saber. A cegueira é nomeada como uma parte da identidade que precisa ser aceita para integrar determinados saberes. Ela [a deficiência] não precisa ter centralidade na composição da identidade. É apenas um dos diretórios do ser ou essência, mas não deve ser negada ou ter sua importância minimizada.

Quadro 10

- | | |
|------|---|
| 330. | R- [...] Ele chegou com a bengala, ‘Ruth, eu vou te dar um presente, mas janta primeiro. Janta primeiro porque você vai ficar chateada comigo.’ Eu – ‘Como que eu vou ficar chateada se você vai me dar um presente?’ – ‘Porque vai, já sei.’ Aí eu fiquei curiosa: - ‘fala, fala.’ - ‘Não, não vou deixar você ver.’ |
| 331. | Depois do jantar, ele tirou a bengala e falou: ‘Calma, Ruth, olha só, você tá cheia de projetos aí, querendo ter filho, não sei o que// Tá cheia de idéias, tô achando tudo muito bacana, mas tudo bem, mas eu não vou, de jeito nenhum, me juntar com você, com uma pessoa que não vai na padaria comprar cigarro. Não vou, entendeu?’ |
| 332. | [...] R - Fiquei puta, passei três dias de mal com ele, achando que ele estava se sentindo melhor do que eu, me sentindo superior a mim, ele tava pensando que ele era quem, entendeu? Mas ele também não me ligou não. |
| 333. | [...] R – Hoje eu falo isso: ‘a melhor coisa que você me deu foi o filho e a bengala’, tanto é que eu consegui// muito interessadamente, muita gente assim tem o filho como bengala, né? E eu consegui, muito interessadamente, não usar meu filho como bengala, entendeu? |

No *quadro 10*, Ruth conta da passagem de sua resistência à aceitação da bengala branca, que além de ser um auxílio à locomoção, é forma de identificar o cego no espaço público. A recusa da bengala era uma questão de honra, tanto para ela quanto para seu irmão Renato, que chegou a se acidentar no metrô por não usá-la. A bengala era interpretada como símbolo de dependência e não de autonomia. Para mudar essa relação, aparece uma terceira pessoa, atualmente seu

marido, e na época seu namorado, que decide enfrentar essa resistência, argumentando que a aceitação da bengala – e tudo que ela simbolizava – seria uma conquista e não uma diminuição.

A conclusão que ela chega é que a bengala/aceitação foi uma coisa importante para si, para a relação com o marido e com o filho, e sua presença [da bengala] evitou que seu filho fosse posto no lugar de esteio/bengala da mãe.

RESUMO DOS POSICIONAMENTOS

Ao contrário da maioria dos entrevistados, Ruth reconstituiu sua trajetória escolar de um ponto de vista de quem já se formou há bastante tempo atrás. Seu interesse em voltar a estudar e trabalhar com educação motivou seu engajamento na reconstrução dessas memórias. A trajetória é um tanto atípica para a época, pois poucos cegos com sua idade tiveram um percurso longo, totalmente feito em escolas regulares. Esse feito se deve ao fato de seu irmão mais velho, também cego, ter aberto os caminhos que ela seguiu. Comparando sua história escolar com a desse irmão, Ruth ressalta nele a inteligência e a capacidade de argumentação e, em si, a sociabilidade. Embora não tenha sido reprovada, ela não se posiciona como vencedora, ou exemplo a ser seguido, mas como alguém que aprendeu coisas e passou por uma série de situações de vida extra-escolares que a marcaram muito mais do que os conteúdos escolares. Assim, Ruth circula pelas posições de um narrador que faz da entrevista um momento de reflexão sobre as ações do protagonista da história e de reposicionamento pessoal. A narração, a princípio num enquadramento informal e até mesmo debochado não impede de ser profunda e densa, na medida em que, questiona as próprias crenças e re-elabora sua própria história na interlocução com um outro. Uma cumplicidade entre mulheres interessadas na deficiência como objeto de pesquisa perpassou o encontro, criando espaço de intimidade. Ruth fala rápido e as duas horas de conversa renderam mais de 30 páginas de transcrição, onde a história escolar foi apenas um dos elementos. Falou das relações afetivas, da sua iniciação de namoro, das cenas familiares, do fim de seu primeiro casamento etc. A seleção dos trechos a serem analisados, de acordo com o propósito da pesquisa, restringiu-se aos pontos mais marcantes da trajetória escolar e de identidade. Os ‘pontos de virada’ foram vários, desde o episódio traumático com a professora itinerante que lhe deixou ‘sequelas’ em matemática, até a rememoração de alguns *insights*

produzidos no seu processo psicoterápico. Apesar de ter feito história e não psicologia, como era seu desejo, sua narrativa é mais marcada pelo discurso psicológico¹⁶.

O movimento dos seus posicionamentos revela uma mulher imersa em ambiente familiar caloroso e afetivo, representando uma rede que minimizou muitos problemas advindos da deficiência. No entanto, na medida em que ela se autonomiza e se afasta desse ambiente acolhedor, vai-se dando conta de que a cegueira é um traço que precisa ser levado em consideração e suas implicações não devem ser minimizadas. Retrospectivamente, ela se posiciona como alguém que tem algumas falhas na formação escolar em contraponto com uma sólida formação ética. O discurso espiritualista de que tudo tem um propósito na evolução de cada espírito gera um efeito de aceitação da condição da cegueira e de responsabilização dos próprios atos. Uma questão que pode ser levantada aqui é do cruzamento idade *versus* identidade ligada à deficiência, como sugere o estudo de Gilson & De Poy (2004). Segundo estes autores, os jovens com deficiência se posicionam como sujeitos de um discurso de desejo de aceitação pela cultura mais ampla, enquanto as pessoas mais maduras vêm suas diferenças advindas das lesões como uma característica pessoal como tantas outras, e estão menos dispostas a abrir mão dessas características para se sentirem aceitas socialmente. Ruth não participou da entrevista coletiva.

4.7

MATIAS – Inquietude para conquistar um lugar ao sol

SITUAÇÃO DO ENCONTRO:

Matias foi recrutado para a entrevista coletiva e só depois fizemos a individual. Conversamos na salinha dentro do espaço do *Rompendo Barreiras*, num intervalo entre o almoço e as aulas de braille que ele ministra voluntariamente. Eu já sabia algo sobre suas opiniões, mas não sabia quem ele era e por onde tinha andado até chegar ali. Ele parecia inquieto, chegou ligeiramente atrasado, mas no momento em que começou a falar se acalmou. Conversamos por aproximadamente uma hora e quinze minutos.

¹⁶ Não sei se na minha apresentação mencionei o fato de ter me graduado em psicologia e se isso teve algum efeito na narrativa. De qualquer modo, o contexto imediato da interação funcionou como um enquadre de confiança, onde coisas íntimas puderam ser ditas, pontuadas por palavrões e muitas risadas.

CARACTERIZAÇÃO DO NARRADOR

Descritores individuais: homem, branco, 26 anos, formado em Letras pela Universidade Privada, cego, tem disritmia. nascido e criado em Campo Grande RJ, solteiro.

Grupos de pertencimento: membros do grupo religioso Testemunha de Jeová.

Configuração familiar: mãe solteira, foi criado pelos avós maternos e duas tias, junto com outros dois irmãos. Mora ainda com os avós.

Avó – Empregada doméstica.

Avô – Mecânico de manutenção.

Irmã, de 21 anos e irmão, de 15.

AUTO-APRESENTAÇÃO

Quadro 1

- | |
|--|
| <p>17. P: E o que te contam sobre a notícia da sua cegueira? Quando eles ficaram sabendo? Como é que foi?</p> <p>18. M: Com dois meses de idade. Por quê? Porque colocavam aquelas coisas coloridas que criança sempre percebe e fica vidrado naquelas coisas, e colocavam coisas perto de mim e eu não estava nem aí pro mundo. Então eles me levaram pro Hospital, para um montão de médicos e descobriram que eu tinha retinosa pigmentar, uma doença que é aqui na retina, no fundo do olho ligado quase ao cérebro e que afeta a visão. Aí depois que descobriu que eu era cego, foram super cuidadosos, aquela super proteção, é comum, não queriam que// (...) Quando depois que eu tinha dois, três anos, era difícil de eu sair, mas como eu era meio agitado comecei a sair pra rua com uns quatro anos, mais ou menos, ficava já com meus colegas. [...]</p> <hr/> <p>57. M: Deu que tinha um probleminha lá, <i>light</i>, mas só que eu comecei a tomar um remédio. Eu tomava um remédio, acho que era Eleptil (?), isso, tomava Eleptil . [ri]</p> <p>58. P: Era uma disritmia, uma coisa assim?</p> <p>59. M: Não sei o quê que era não, eu sei que deu um problema lá.</p> <p>60. P: E você sentiu diferença?</p> <p>61. M: Não. Tomava Eleptil e ficava mais tranquilo, mas de-depois de um certo tempo eu começava a dormir, aí eu parei. Parei por conta. Chegou um tempo eu parei.</p> |
|--|

Matias inicia a entrevista explicando como foi diagnosticado o problema que causou sua cegueira e acrescenta que a reação dos familiares ao fato foi super proteção. Ele não fala de trauma ou de sofrimento, mas de excesso de zelo, de cuidado que fazia com que ele quase não saísse de casa, o que ele naturaliza dizendo que ‘isso é comum’.

A cegueira é nomeada como sintoma de uma doença e a forma mais utilizada para nomear aqueles que apresentam alguma lesão corporal é ‘o deficiente’, ou mesmo ‘nós, deficientes’, alinhando-se a um discurso de senso comum e de pertencimento ao grupo das pessoas com lesão.

Seu contexto familiar é composto por dois irmãos mais novos, os avós e tias maternas. Sua mãe biológica só é mencionada no início da narrativa, quando

ele explica que ela era solteira e delegou a criação dos filhos aos seus pais. Assim, Matias chama, em alguns momentos, os avós biológicos de pai e mãe, já que eles o registraram como filho. As dificuldades financeiras da família são sugeridas em alguns momentos identificando os traços de pertencimento à camada popular .

Além da cegueira, ao longo da entrevista Matias apresenta uma outra questão que o deixava inquieto e dificultava sua concentração e, por conseguinte, sua aprendizagem. Uma professora indicou que fosse feito um exame, que detectou o que ele chama de ‘probleminha’, uma disfunção que ele não lembra o nome, mas afirma que era algo *light*, que não merecia maior atenção, tanto que, em determinado momento ele decidiu, por conta própria, parar de tomar os remédios indicados. Esse posicionamento de quem não se detém diante dos ‘problemas’ e decide a própria vida, vai antecipando um traço importante da sua trajetória de identidade. Isso evidencia como o narrador organiza sua história de modo a adaptá-la aos contextos, às intenções dos contadores e às expectativas dos interagentes, fazendo com que a narrativa seja uma história regida pelo seu final, recorrendo à metáfora da “mão dupla do tempo” Mishler (2002).

INTERAÇÃO ENTREVISTADO-ENTREVISTADOR

Quadro 2 – Entrevista coletiva

19. MC – [...] Mas alguns têm como, aqueles que podem acabam sendo alvo de marketing.
20. P – Como é que é? Aqueles que podem...
21. MC – Em vez de fazer algo mais para o deficiente acabam sendo alvo de *marketing* né? Entendeu?
22. P – *Marketing* tipo o que?
23. MC – *Marketing* tipo isso, ficar assim só na base de estudos, eu gosto assim, de PRÁTICA [faz um gesto de firmeza com as mãos e sorri].

Minha interação com Matias foi iniciada na entrevista coletiva e só depois realizamos a individual. No *quadro 2*, ele discorre sobre a especificidade da deficiência e condena o comportamento daqueles que estudam e falam sobre a deficiência em vez de partir para a ação. Seguindo o senso comum, Matias contrapõe teoria e prática, desvalorizando tanto a junção dos dois quanto o trabalho teórico que ele denomina de *marketing*. Sua posição aqui pode estar informada pela idéia ‘*nada sobre nós sem nós*’ que questiona a legitimidade de alguém, sem a experiência da deficiência, falar sobre o assunto - o que pode ser interpretado como uma provocação à pesquisadora.

Quadro 3

43. P: Como é que foi essa (...) era uma classe regular, era uma classe multi//
44. M: Vou falar.
45. P: Tá.
46. M: Benjamin. Então, o que acabou acontecendo? O Benjamin é uma escola de educação, uma instituição federal para pessoas cegas. Já tentou colocar pessoas que enxergam lá, mas teve pouco êxito, até mesmo que (...) algumas coisas lá eu não concordo, mas não vem ao caso. Vamos lá. No princípio...
47. P: Porque não vem ao caso?
48. M: Não, eu vou falar, calma. [...]
108. M: [...] Não, ninguém do Walter Benjamin, não. Eu que mostrei e pronto. Foi colega mesmo. Por exemplo, a senhora é da minha turma, então sentava do meu lado, lia pra mim e eu me virava. [...]

O estilo narrativo adotado por Matias foi o de conduzir a entrevista praticamente sozinho, perguntando e respondendo didaticamente as questões por ele levantadas [18/41/131 etc.]. No fragmento 43 a 48, a entrevistadora pede um esclarecimento e ele sinaliza que vai responder. Durante a resposta, ele começa a desenvolver um raciocínio sobre a tentativa de abertura do instituto de cegos para as práticas de inclusão e julga que este é um desvio do assunto principal e que ‘não vem ao caso’ enveredar por essa vertente. Questionado se seria mesmo um desvio, ele pede calma, posicionando a entrevistadora como alguém que pode estar querendo atropelar a narrativa.

No trecho 108, ele se refere explicitamente a mim como interlocutora e me chama de senhora, posicionando-me numa distância respeitosa.

Assim, a interação se deu a partir da compreensão do narrador de que tinha entendido o que era a agenda da entrevista e não precisava de balizamentos para sua narrativa. Não houve um desafio direto, mas um posicionamento de que ele tinha os meios necessários para a condução do fluxo narrativo e preferia não ser interrompido.

ESQUEMA DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

Nível escolar / idade	Escolaridade	Outros
Educação infantil	6 anos foi matriculado numa creche privada com poucos alunos.	Aos 2 meses descoberta da cegueira. Até os 4 anos mal saía de casa.
C.A à 7a série (dos 7 aos 17 anos)	Aos 7 anos aluno interno no Instituto Walter Benjamin (IWB).	Esportes, atividades manuais e de adaptação a tarefas do cotidiano.

	Repetiu a 1 ^a e 3 ^a séries. Na 7 ^a série passou a ser aluno externo do (IWB).	7 ^a série a seguir os preceitos dos Testemunha de Jeová por influência de um colega.
8 ^a série	Escola Municipal em Campo Grande	
Ensino Médio (21 anos)	Escola Estadual Albert Sabin.	
Vestibular	Passou na primeira tentativa sem cursinho	
Faculdade	Letras numa universidade privada no Rio de Janeiro.	

HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR:

Quadro 4

41. [...] M – Aí, o que aconteceu? Aos seis anos de idade minha avó começou a procurar escola pra mim. Eu fui (...) àquelas crechezinhas de pessoas ditas regulares que eles vão ficar aprendendo a desenhar, aprender a escrever, eu cheguei a freqüentar. Eu pegava o caderno, fazia um desenho aqui, a moça lá falava que tava bonito, que tava legal. Aí, me ensinava a escrever o A. Aí, eu ia aprendendo. Tudo pra mim era alegria. Por que? Porque eu tava junto com aquelas pessoas, estava também aprendendo, a professora me elogiava, então, eu ficava satisfeito. Chegava em casa todo feliz, mostrava pra todo mundo. Também aprendi a lidar com os outros porque fazia bagunça junto com aquelas pessoas também da minha idade. Fazia bagunça, brincava, escrevia, perturbava, e assim por diante. Sendo que na época que a minha família começou a me pôr na escola, veio aquela idéia, começou a surgir nas escolas aquela idéia de inclusão, mas muito vaga, muito remota. Aí tinha uma inscrição que eles estavam fazendo para matricular as pessoas que iam aceitar na escola. Só que essa matrícula nunca saiu. Eu me inscrevi e nunca saiu uma turma especial para mim. Aí minha avó que trabalhava como empregada doméstica, não lembro onde, a patroa dela indicou o Walter Benjamin. Então ela passando pela Praia Vermelha, tinha passado pelo Benjamin, quando ela voltou ela foi lá no Benjamin. A princípio não tinha vaga, mas eu entrei por pistolão.

131. M - Aí o que aconteceu? Minha vida foi assim. Aí depois eu passei minha escola pra tarde para de manhã poder ir pro campo [trabalho religioso]. Eu estudei numa escola do estado. Aí eu passei pro estado. Como eu consegui essa vaga no estado? Primeiro, aquele negócio de você se inscrever, dar cinco opções, colocar lá cinco opções, aí eles te indicam pra uma. Aí eles me indicaram para uma perto da minha casa [fala o nome da escola], só que eu não queria essa, queria o Albert Einstein que era a melhor da localidade. Mais longe um pouquinho, mas eu queria essa; de qualquer custo. Lutei determinado, fui lá, corri atrás e consegui o Albert Einstein de tarde.

No *excerto 41*, Matias resume sua entrada na pré-escola, suas sensações ali e o caminho trilhado até chegar ao instituto Walter Benjamin, tudo num só fôlego. A primeira questão a destacar é que ele se refere à escola regular como crechezinha de ‘pessoas ditas regulares’, o que imprime um tom de crítica à normalidade e ao rótulo regular. Apesar de ter sido uma experiência numa época

onde a idéia de inclusão ainda era vaga e remota, a descrição da sua inserção na creche é de plena inclusão, quase uma festa. O mérito desta experiência pode ser visto relacionado ao fato dele ser tolhido nos movimentos pela ‘super-proteção’ que o manteve em casa, praticamente recluso, até os quatro anos. Na entrevista coletiva, os interagentes apontam a família como a grande aliada e Matias se mantém calado. Quando perguntados se eles têm experiências de proteção incapacitante, expressa pela metáfora da redoma, Matias intervém rapidamente dizendo [62 MC]: “*Acho que isso [redoma] começa na família, aquela preocupação muito grande, que te protege e impede que a pessoa faça o que ela poderia estar fazendo estimulada desde cedo, ne?*” Seu enquadramento da conduta familiar em relação a sua primeira infância é de crítica compreensiva, ou seja, percebe que o fato de ter sido ‘super-protegido’ não o ajudou, mas reconhece que a família agiu assim por preocupação e falta de informação.

Seguindo a narrativa da trajetória escolar, ele faz duas denúncias: a primeira que, apesar de ter-se inscrito no sistema público de ensino, não conseguiu vaga para se matricular. A segunda que, para se matricular na escola especializada em educação de cegos, que é uma instituição pública, precisou da intervenção de alguém influente – um pistolão. Essas denúncias não são aprofundadas ou encaminhadas para um discurso de direitos. Elas aparecem como constatações e não como elemento de avaliação ou análise.

No *trecho 131*, Matias narra sua saída do Instituto, já para cursar a última série do ensino fundamental e, novamente, tem que enfrentar a batalha por uma vaga. Seu posicionamento aqui não é propriamente de denúncia, mas de quem conhece o que é melhor e sabe defender seus interesses. Usando um conhecimento específico – um capital informacional pedagógico (Brandão e Lellis, 2003) – ele se posiciona como sabedor de qual é a melhor escola para si e luta determinado até conseguir se matricular nela. Nessa passagem ele não conta com nenhuma intervenção externa, só com sua persistência e capacidade de negociação, posicionando-se como astuto e autônomo.

Quadro 5

<p>62. M - [...] Na 3ª série a mesma coisa, fiquei reprovado uma vez, mas passei na outra. Depois fui pra 4ª e a terceira e terceira de repetência e a quarta fiz com uma professora só também. Os três anos ela me aturou. Foi a que mais me aturou e que me deu um estímulo pra me ajudar. Por que? Ela sabia que eu era um pouco agitado e ela foi a única que me levou à psicóloga, me levou pra bater um eletro da cabeça, conversou comigo, chamou meus pais, minha família. A única que fez isso.</p>
--

102. M - Então, eu já tinha os dois mundos. Eu gostei muito do Benjamin, lá eu aprendi muito. Aprendi a jogar bola, aprendi bastante coisa. Mas lá fora eu também já tinha uma vida legal com as pessoas, entendeu? Pra mim tanto faz, eu estar numa escola tipo Walter Benjamin, como lá. Acho que, por exemplo, se eu tivesse saído de lá na 4ª série pra mim já era o suficiente, mas minha família não deixava.
103. Aí na 8ª série eu fui pra essa escola do município, fui recebido hiper bem, mal entrei na sala a turma falou assim: “Bem vindo a 82”. Começaram a gritar: “Bem vindo a 82”. Aí eu já fiquei assim, sorri, já fiquei entusiasmado. [...]
-
174. P - Como era o material para você acompanhar os cursos?
175. M - Bom, na época do 2º grau não tinha nenhum.
176. P - Não tinha material?
177. M - Não. Eu mesmo que (...) a professora ditava ou então colocava no quadro e alguém me ditava e eu copiava tudo.
178. P - Se falasse assim: leia o livro texto na página tal?
179. M - Não, nunca fazia.
180. P - Não lia.
181. M - Não lia ou então pedia alguém pra ler pra mim, mas se fosse pra fazer em casa eu não fazia. Se fosse pra fazer na aula eu fazia. Mas como é aquele negócio o que me fez prevalecer foi o quê? A facilidade que eu tinha. Tirava até dez, tirava notas boas, ótimas. Em física eu pensava que ia ter dificuldade, aquele negócio de gráfico, movimento uniforme, variado, retardado, essas coisas assim, velocidade, delta n sobre delta c. Ih, tirava dez! Me dava bem! A única coisa que eu tive mais dificuldade foi matemática que é o que todo mundo teve porque o professor não sabia passar a matéria, apesar dele dar aula pra universidade, essas coisas, ele era meio parado. [...]

Suas memórias da escola são ricas e detalhadas. No *quadro 5* estão selecionados três momentos que caracterizam um movimento pendular entre o posicionamento de aluno que tem que enfrentar vários problemas e aluno que não tem dificuldades. No *fragmento 62*, Matias comenta alguns tropeços da sua trajetória - reprovações e atrasos -, justificados pela falta de apoio para questões que estavam além do seu controle. Assim, ele posiciona o sistema escolar, principalmente os professores, como responsáveis por seus tropeços, sem se culpabilizar. Uma única professora parece ter percebido que ele estava precisando de ajuda, enquanto as outras são posicionadas como fracas, que não conseguiam aturá-lo.

Apesar de valorizar a educação que recebeu no Instituto, como aluno interno, ele acabou se sentindo isolado e, através de ‘pirraça e show’ [expressões usadas em extrato não transcrito], conseguiu passar a ser semi-interno. Aos poucos, ele passa a circular entre o mundo dos cegos e o mundo lá fora, até que rompe a barreira e vai para uma escola regular. Ele não relata medos ou angústias nessa passagem, mas a recepção calorosa que recebeu dos colegas da nova escola,

o que preparou o terreno para que ele se sentisse entusiasmado. Colegas e professores, que podiam ser fonte de sofrimento, são posicionados como gentis e receptivos em diversos momentos da narrativa.

No *trecho 174/181*, Matias se posiciona como alguém que tem domínio sobre a situação escolar mesmo não tendo as condições necessárias para um bom desempenho. Os fatos de não ter material para acompanhar a aula, de não poder ler os textos e nem fazer os deveres em casa, não são vistos como direitos negados, mas como algo que não fez falta, pois, ele compensou todas as dificuldades com inteligência e perspicácia. A única dificuldade explicitada - em matemática -, é atribuída ao estilo do professor que, por ser meio parado, não conseguia ensinar nem a ele nem aos demais alunos.

Na entrevista coletiva, ao se apresentar, Matias deu um enfoque diferente à questão, posicionando-se como crítico de uma situação considerada errada: *Eu sou Matias de Souza [...]. Atualmente to fazendo uma pós graduação em educação especial (?). E, sem livros em braille, sem ter as matérias na hora adequada pra estudar não tem como, sempre vai ter dificuldade. Sempre vai tar em discussão.*[linha 24 entrevista coletiva]

Esta posição está ligada ao que vinha sendo dito pelos outros interagentes sobre as barreiras que tiveram que romper durante seu processo de escolarização.

Quadro 6

- | | |
|------|--|
| 159. | M – [...] Aí no terceiro ano só que eu peguei uma turma que um garoto repetiu; acho que ele tinha problema, não sei se era uma deficiência mental, mas tinha um probleminha. Eu passei a me enturmar muito bem e ele não aprendia igual, ele tinha um retardo assim, parecia na mente, sei lá, e ele tinha dificuldade de aprender, entendeu? Aí a gente passou a se dar muito bem. Ele não gostava muito de se associar com as pessoas. Às vezes eu jogava pra ele: - Pôxa, cara, eu quero ser seu amigo. Seja meu amigo. Dá seu telefone aí. Tentava me enturmar com ele pra ver se ele relaxava um pouquinho. Aí ele ia ficar reprovado de novo; eu tomei partido da turma pra gente falar com os professores para não reprovar ele porque se reprovasse ele eu também ia querer ser reprovado, entendeu? |
| 165. | M – [...]Eu fiz a prova [do vestibular], aí particular todo mundo passa, sabe como é que é. Aí eles falaram que eu passei, aí eu fui. Minha avó botou pilha aí eu fui. |
| 179. | M: Os alunos da faculdade. Os professores da faculdade não sabiam como lidar comigo. Eu mesmo tinha que falar: - ‘Ah, você tem que fazer isso e isso’. É só dar sua aula normal; é só alguém me ditar e a prova a gente fazia oral. Tudo foi feito assim. Só o professor de Língua Portuguesa que decidiu aplicar minha prova em braile. Sendo que tinha uma prova em braile... além de eu fazer; só uma vez que aconteceu, eu tinha que copiar minha prova todinha, passar minha prova de tinta pro braile, depois tinha que fazer minha prova. Ele fez eu fazer isso uma vez. |

Um episódio ocorrido no ensino médio posiciona Matias como defensor de um colega que apresentava uma deficiência de aprendizagem. Na explicação da sua intervenção junto aos professores, ele se posiciona como alguém que se solidariza com o outro, por ter vivido situações próximas. Assim, ele afirma que reter um aluno que se esforça para aprender não é um recurso pedagógico válido. Embora ele circule por discursos pedagógicos, as questões de qualidade escolar ou de estratégias pedagógicas específicas não são abordadas. Sua posição é de alguém que está disposto a se sacrificar por um 'irmão' necessitado. Essa postura parece estar mais alinhada com sua opção religiosa do que com uma militância pró pessoas com deficiência, mas transita também por um discurso pedagógico de crítica às estratégias de seleção no interior do sistema educacional.

Nos outros dois fragmentos [165 e 179], Matias faz uma análise da sua entrada e permanência na universidade. Primeiro, ele atribui à avó a idéia e estímulo para que ele fizesse vestibular, assim como ela já tinha feito quando o colocou na pré-escola e no Instituto Walter Benjamin. Ou seja, a avó, apesar da pouca escolaridade, é alguém que o protege e o apóia na trajetória escolar. A referência à sua aprovação no exame vestibular é um tanto depreciativa – universidade privada não tem propriamente seleção, basta pagar. Novamente ele ratifica uma posição de denúncia, e com isso desvaloriza sua conquista, ou então, mostra-se consciente de que os diplomas têm rentabilidades diferentes, dependendo do grau de prestígio da instituição que o confere – no caso parece que seu curso não é bem avaliado pelos parâmetros oficiais.

A entrada na faculdade é relatada como problemática. Ele se sente deslocado, nem professores nem alunos sabem como lidar com sua presença e ele se vê com a responsabilidade de ensinar aos outros, o que é preciso fazer para incluí-lo. Em outro momento ele conta que foi ensinando às pessoas a não segurar no seu ombro com força e outros truques, mas que nunca teve problema de relacionamento com os colegas. Na faculdade as coisas parecem mais duras. Seu sonho de estudar inglês se desvanece por falta de material em braille. Seus colegas queriam sair para farrear enquanto ele estava comprometido com sua comunidade religiosa. Seus professores, por vezes, nem sabiam que tinham um aluno cego na classe e passavam ao largo. Esse ponto específico apresenta uma ambigüidade, a de lidar tão naturalmente com sua lesão que ela passa despercebida e de

desatenção por parte dos professores e sistema escolar. Duas pessoas parecem fazer diferença nessa jornada: uma colega, que sabia alguma coisa em braille e o ajudava, e um único professor, que se deu ao trabalho de traduzir a prova escrita em braille para poder corrigi-la, enquanto todos os outros aplicavam testes orais.

A cada final de etapa ele menciona que não foi à formatura da turma. Alega que isso não era importante, mas deixa também sugerido que o fato de ter que pagar, barrava sua participação.

POSICIONAMENTOS MAIS PREGNANTES

Quadro 7

41. M: Isso. Mas isso durou pouco tempo. Acabei me enturmando com o pessoal aí foi legal. No começo, até para minha família foi um pouco difícil, eu tinha aquele [cabelo] romeu, que era arredondado aqui, aquele cabelo grandão, fininho, lisinho, loirão, aí cheguei lá, a primeira coisa que fizeram: - ‘quer cortar o cabelo?’ Eu, na inocência, falei ‘quero’. Aí cortaram, aí fez aquele negócio de exército, aqui atrás pequenininho, aquele tapete tabacow e na frente grande. Aí cheguei em casa sexta-feira todo mundo lá em casa chiou porque meu cabelo era bom e estragaram meu cabelo [risos]. Aí foi assim. Aí depois eu fiquei conhecendo um pessoal lá no Walter Benjamin...

125. M: No começo não usava muito não [a bengala]. Com eles não, com os irmãos não usava não, mas depois eu passei a usar por causa das pessoas, às vezes não entendem, pessoa malda [põe maldade] e às vezes eu estou com uma pessoa ou um homem e as pessoas, sei lá, entendeu? E também pras pessoas respeitarem. Quando eu vou atravessar a rua, se eu estiver com a bengala aberta, às vezes, eu até paro o trânsito, entendeu? Questão de respeito, de mostrar realmente que eu sou cego. Porque eu sem bengala as pessoas falam que eu não sou cego. Aí já deu alguns problemas, aí comecei a usar bengala mesmo.

Nos dois extratos acima aparecem indícios de cruzamentos identitários de classe/raça social e sexualidade. No primeiro [41], é narrado um evento na sua chegada ao instituto, onde ficou como aluno interno. Ele vinha descrevendo como foi difícil a sua separação da família, dos seus choros quando as tias que o levaram foram-se embora. Para exemplificar como a família também sentiu essa separação, Matias fala com humor que cortaram seu cabelo – que era ‘bom, loirão, lisinho, fininho’ – e que, de alguma forma, ele não sabia que era motivo de orgulho da família. O adjetivo – cabelo bom – empregado na descrição, sinaliza a valorização social do branco na sociedade brasileira e numa família onde esse pode não ser o fenótipo predominante. Uma vez cortado o cabelo ele não voltou a crescer liso e fininho.

No *segundo* [125], perguntado se usa bengala-branca para ajudar a se locomover, ele diz que não usava muito, sem especificar os motivos. O que o faz decidir usá-la é o fato de que ao ser guiado/acompanhado por outro homem, o que geralmente exige contato físico, pode ser confundido com homossexualidade. Entre tornar visível sua deficiência e ser alvo de suspeita de homoerotismo Matias prefere a primeira e se posiciona com traços homofóbicos, pois pensar que dois homens juntos podem ter um relacionamento amoroso é ‘malدار’ (pôr maldade).

Quadro 8

- | | |
|-----|---|
| 73. | M: Ficava no meio de todo mundo. Eu era um nato matador de aula porque ninguém me segurava, entendeu? Ninguém me segurava lá. Até tentavam fazer aquela aula de orientação e mobilidade comigo, mas foi em vão. Porque a professora subia numa escada e eu descia pela outra. Ela ia num corredor, eu fugia pelo outro. Então ela viu que era desnecessário porque eu já sabia. |
| 94. | M: Sei lá. Não sei se eles queriam que eu ficasse lá, que acabasse lá, já que eu era acostumado com lá, e um deles chegou e falou pra mim que eu ia me dar mal na escola do município, que iam zombar de mim, que eu ia, tipo assim, que eu ia me ferrar com isso porque lá é diferente. Eu não liguei pra isso. Não gostei muito não, mas também não liguei. Mas eu fui o único, o primeiro da turma que eu estava a entrar numa faculdade. Daí fiz a 8ª série no município e fiz o segundo grau na escola do estado. Agora como é que aconteceu no município? Como é que eu fui recebido na turma? Primeiro, peguei uma turma totalmente bagunceira. Eu não era mais bagunceiro porque eu já havia, eu aprendi, entrou no Walter Benjamin uma pessoa que estudava a Bíblia que era testemunha de Jeová, então comecei a estudar e vi as coisas diferentes, aí comecei a tocar minha mente, aí eu mudei. |

Sua inquietude é apresentada ora como disfunção neurológica que precisa ser controlada com remédio e ajuda psicológica, ora como esperteza da qual ele se orgulha, como no excerto 73. Sua destreza em fugir da professora de orientação e mobilidade é seu próprio diploma na matéria.

No *trecho* 94, dois eventos importantes são narrados de forma correlacionada, sendo o primeiro a saída da instituição especializada em cegos para uma escola regular. Matias se posiciona como alguém que segue em frente, apesar de ser desaconselhado por alguns professores e desafiado pela profecia de um deles de que ele não iria se adaptar à nova situação. Ele vence o desafio, e não apenas desmente a previsão do professor como passa a ser o mais bem sucedido dentre os seus antigos colegas – o único, ou melhor, o primeiro a entrar na faculdade.

Ele já saiu do Instituto como uma pessoa diferente, não o bagunceiro de antes, mas um jovem estudioso da Bíblia e com laços de pertencimento firmados

com uma comunidade religiosa. Nesta comunidade ele aprende retórica e oratória para poder fazer trabalho de campo, que ele não explica bem como é, apenas que o faz numa base regular, dedicando até 70 horas por semana. Essas técnicas de argumentação são empregadas na entrevista na forma de um auto-diálogo onde o interlocutor é posicionado como uma audiência que tem que ser convencida pela força de seu discurso.

Quadro 9

217.	M - Isso, em fevereiro. Estou lá até hoje fazendo [especialização] (...) com mais ênfase em surdez. A gente aprende um pouco da história dos surdos, aprende um pouco das dificuldades deles. [...] estou gostando. Estou tendo uma visão diferente, embora, assim, aceito que todos precisam ter a mesma determinação, ninguém é coitadinho, isso eu já tinha em mente, mas eu estou aprendendo a ver um pouco mais deles. Ah, também fiz um curso, nas férias, de capacitação de professores, de 180 horas, de especialização, e fiz com ênfase em deficiência mental.
218.	P: Por que?
219.	M: Ah, porque eu quero aprender todas as deficiências. Eu sou só cego, não sou doido, então eu posso trabalhar, acho que eu posso lidar com todo mundo. Quero saber um pouquinho de cada. Saber como é que eu posso ajudar. Por isso.
224.	P - Quando você fala 'nós' é 'nós' em geral?
225.	M - Nós deficientes. Até mesmo as pessoas comuns também precisam aprender. Mas no caso do deficiente, por exemplo, como um professor, às vezes não tem como, não é capaz de dar a matéria pra turma de trinta, quarenta alunos na sala dele, imagine com um deficiente na sala. Não sou contra a inclusão não. Acho assim, por exemplo// ou para ser alfabetizado ou de 1ª à 4ª série a gente (...) o deficiente ter uma escola especial pra ele.
226.	P - Você acha que isso é...
227.	M - É viável ainda.
228.	P - É o melhor?
229.	M - Isso. É o melhor.
19.	MC – Eu acho que a gente tem que ter primeiro determinação, como ele falou. E quanto a ser aceito no grupo ou não, acho que isso é natural do ser humano, a gente precisa ser respeitado como um todo, na verdade nós não somos deficientes, nós temos é// eu sou cego. No mais, todos podem ser considerados como deficientes. Agora Eficientes é o que nós precisamos ser. Alguns são eficientes numa coisa, outros em outra, né? As habilidades. Então as pessoas têm que respeitar nossos direitos, e a gente tem que respeitar também nossos deveres. E também o nosso desenvolvimento. É a capacidade, na verdade. [...]

Depois de se formar em Letras, Matias está fazendo um curso de especialização em Educação Especial, com ênfase em educação de surdos, numa universidade pública na baixada fluminense. Essa escolha, a relação dela com sua visão do que deve ser a educação dos deficientes (*sic*), é explicada nos trechos [217/219 e 224/229]. Ele justifica seu interesse pelos surdos como uma

preocupação de educador que deve estar preparado para o encontro com pessoas diferentes. Esse mesmo raciocínio vale para um curso de férias que ele fez, voltado para educação de pessoas com deficiência mental. Desta forma, Matias vai se voltando para atuar profissionalmente, preferencialmente junto a pessoas com deficiência. Seu modelo de educação não é inclusivo desde o começo. De acordo com sua própria experiência, ele pensa que deve haver escolas especiais sem que isso represente, necessariamente, uma segregação. Na impossibilidade de ser atendido com qualidade na escola regular, ele prega que as pessoas com deficiência sejam alfabetizadas no sistema de escolas especiais para depois se integrarem às escolas comuns. Neste trecho ele se identifica claramente como membro do grupo de deficientes que quer trabalhar em prol deste grupo.

Já no extrato 19, em intervenção sua na entrevista coletiva, ele se alinha à opinião geral manifestada pelos outros entrevistados de que não deve haver diferenciação entre pessoas a partir das suas características físicas. Nesse momento, em contradição com o discurso de ‘nós deficientes’, Matias se posiciona como sujeito do discurso da igualdade indiferenciada, onde ou ninguém é deficiente ou todos são deficientes, ou seja, como humanos, temos os mesmos direitos e deveres e as diferenças devem advir dos talentos individuais das Eficiências.

Esse discurso se contrapõe à afirmação de que ele é *só cego, não é doído*, e portanto pode trabalhar, já que os loucos são posicionados não como membros de direitos humanos indiferenciados, mas como incapazes de participar da vida social de maneira produtiva. Assim, fica claro que não é fácil sustentar uma posição indiferenciada numa sociedade onde as práticas classificatórias são a regra do jogo.

RESUMO DOS POSICIONAMENTOS

Matias frequentou poucas instituições escolares ao longo de sua trajetória. Iniciou numa creche privada perto de sua casa, da qual tem boas lembranças. Logo em seguida entrou no IWB onde permaneceu da Classe de Alfabetização à sétima série, tendo repetido dois anos ali. Sua inserção no Walter Benjamin é relatada como um ‘ponto de virada’ (Mishler, 2002) na sua trajetória, foi ali que ele se deparou realmente com o universo escolar, com a extensão das questões concernentes à cegueira e também com a separação de sua família, pois, como

aluno interno, só ia em casa nos fins de semana. Em vista dessa condensação de mudanças, as outras mudanças de escola são relatadas como relativamente tranqüilas. Como já comentei no caso de Fábio, o *status* do IWB é diferenciado: Instituição de referência nacional e internacional, a carreira de quem se forma ali tende a ter uma legitimidade maior do que a de quem estuda em escolas especiais menos conhecidas ou qualificadas, que são estigmatizadas pela sua clientela.

A experiência de Matias o posiciona como favorável escolarização 'segregada' na etapa inicial de escolarização, em função da crença de que o ensino fundamental regular não está preparado para oferecer uma inclusão com aprendizagem. Assim ele se alinha a uma visão integrada de educação ou mesmo da diferença. O complemento de sua trajetória educacional, da oitava série ao ensino médio, é relatado como tranqüilo. A entrada na faculdade aparece como problemática e frustrante, por não ter podido seguir a especialização que queria, devido a falta de material em braille. Essa frustração leva a uma avaliação depreciativa da faculdade, que é tomada como fraca e cujo critério de seleção é basicamente o pagamento das mensalidades. Essa avaliação, conseqüentemente, não o posiciona como um vencedor.

Entre todos os entrevistados Matias parece o que mais assume a deficiência como uma parte importante da sua identidade, projetando suas perspectivas de trabalho na possibilidade de ser um professor, capacitado para lidar com outros tipos de deficiência. Um discurso que pode estar atuando nessa configuração é o da cultura surda, que faz parte do curso de pós-graduação que ele está fazendo e tende a forçar a diferença como positividade. No entanto, na entrevista coletiva, quando o discurso da indiferenciação mostrou-se majoritário, ele se deslocou para o discurso da superação das deficiências através da comprovação da própria Eficiência.

Sua filiação religiosa transparece no discurso de solidariedade com os outros e no tipo de estrutura narrativa de quem é treinado na oratória. Fazendo ele mesmo perguntas e as respondendo, ele controla a interação e não deixa espaço para seu interlocutor contra-argumentar ou mesmo desviar a interação do caminho que ele vinha seguindo. Os efeitos disso são a maior chance de reificação dos seus pontos de vista pela menor abertura à negociação de novos sentidos.