

MEMÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Gislene de Araújo Alves¹

RESUMO

Neste artigo apresentamos as discussões de análise das memórias e dimensões (auto)formativas que pessoas com deficiência visual (re)significaram ao longo de suas vidas (pessoal e profissional). As narrativas foram coletadas através de entrevista estruturada e participaram do estudo cinco pessoas com deficiência visual. As narrativas foram analisadas a partir da Teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 1982) e a perspectiva sócio interacional dos discursos seguindo as categorias estrutural laboviana(LABOV, 1972) o qual elaboramos um Esquema de organização das narrativas autobiográficas e que passamos a analisar. Pode-se concluir que a pessoa com deficiência possui quatro categorias com diversos fatores motivacionais com vistas à superação dos desafios enfrentados ao longo da vida escolar/acadêmica e profissional, sendo a família a principal fonte de apoio de manutenção das motivações e sentidos de autonomia e competência; o ambiente escolar como ambiente provedor do sentido de pertencimento e da ampliação dos vínculos sociais, seguido da vida acadêmica em nível superior, trazendo os desafios de acessibilidade e de adaptação que auxiliaram no desenvolvimento de estratégias para a manutenção da motivação do sujeito em relação a si mesmo e ao curso.

Palavras-chave: Memórias Escolares, Pessoas com deficiência visual, Narrativas Autobiográficas, Dimensões (Auto)formativas.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos os principais resultados das análises das narrativas autobiográficas de pessoas com deficiência visual, a abordagem de análise que utilizamos, assim como conceitos e os fundamentos vieram da Teoria da Autodeterminação sob a perspectiva dos autores Ryan e Deci (1985; 2000; 2004; 2017) e a perspectiva sócio interacional dos discursos seguindo as categorias estrutural laboviana(LABOV, 1972). A Teoria da Autodeterminação, desenvolvida na área da Psicologia, tem o objetivo de compreender os fatores motivacionais do humano, frente aos diversos contextos sociais que atraem ou repelem o desenvolvimento de necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vínculos sociais ou pertencimento.

A Educação é um dos principais pilares do desenvolvimento da humanidade, e detalhar como as pessoas com deficiência visual foram percebidas e atendidas pelo sistema educacional é relevante para refletirmos como as pessoas com deficiência visual passaram por

¹ Doutora em Educação pelo PPGED da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, Coordenadora do Núcleo de Apoio à Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFRN - Campus Ceará-Mirim, email: gislene.araujo@ifrn.edu.br

todos os processos formativos formais de educação, e como superaram as barreiras físicas, psicológicas e pré-conceituais sobre si. A pesquisa derivou-se de resultados de estudo de tese de doutorado, na qual utilizamos da abordagem qualitativa na área de história da educação, cujo objeto/tema é revelar os fatores motivacionais tais como autonomia, competência e pertencimento das pessoas com deficiência visual em relação ao seu processo educativo, tendo como material empírico as narrativas autobiográficas expressas em memórias escolares de pessoas com deficiência visual à luz da Teoria da Autodeterminação (RYAN E DECI, 1985).

A realidade é percebida de um modo particular, singular e complexo, mesmo que estejamos vivenciando o mesmo fenômeno, cada indivíduo apresentou percepções diferenciadas um do outro sobre o mesmo fenômeno, qual seja suas relações nos processos educacionais vividos. Assim, foi possível perceber que, damos sentido as nossas percepções da realidade através de nossas experiências anteriores, assim como nossas crenças, valores e relações socioculturais. Ao longo de sua vida, apresentamos diferentes níveis de motivação, pertencimento e engajamento em suas diferentes relações sociais e culturais os quais contribuem para a construção de nossas representações, interpretações e significações e que passam a fazer parte de nossa identidade pessoal e profissional. As narrativas autobiográficas foram recolhidas através de entrevistas semi estruturadas, mantendo a direção temática de registrar as narrativas de pessoas com deficiência visual de maneira compreensiva e livre, seguindo um caminho de diálogo entrevistador-entrevistado(a), sendo a entrevistadora o sujeito da escuta compreensiva.

O material empírico obtido na pesquisa foi a partir de registros audiovisuais das entrevistas compreensivas com cinco pessoas com deficiência visual, cegos ou com baixa visão, congênita ou adquirida e que tiveram um percurso educacional até o nível superior.

2. A Teoria da Autodeterminação: as necessidades básicas para motivação de si

O que nos move? Que força é essa que nos faz buscar satisfação através de nossas ações? Como explicar nosso(s) comportamento(s) diante das diferentes relações sociais que apresentamos ao longo da vida? Essas questões sempre rodearam minhas pesquisas, principalmente, depois de descobrir a Teoria da Autodeterminação na perspectiva de Ryan e Deci. A Teoria da Autodeterminação - é uma teoria que busca compreender, organicamente, o comportamento e o desenvolvimento da personalidade humana.



A Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory – SDT) de Ryan e Deci foi elaborada em 1981, com o intuito de estabelecer uma psicologia com responsabilidade social, buscando verificar o comportamento autodeterminado como fator que possibilita o empoderamento e comportamento do sujeito e vínculos sociais. Na Teoria da Autodeterminação a **autonomia** é uma ação, iniciativa e autorregulação das próprias ações (DECI et. al., 1991). O sujeito passa a atuar de forma autônoma quando decide executar uma tarefa por vontade própria e não por comandos externos, pressões, sentindo-se responsável pelas suas próprias ações.

A **competência** é uma necessidade psicológica básica e que conceituada por White (1959) tornou-se referência nas abordagens sobre motivação, propôs o conceito de motivação eficaz, competente (effectance motivation) no qual descreve existência de uma força inerente ao ser humano, como: competência pessoal motivada pela interação com o contexto ambiental/social. Para Ryan e Deci (2000) para ocorrer uma maior motivação intrínseca é necessário que o sujeito sinta o sentido de competência precisa ser acompanhado do sentido de autonomia.

O sentido de **pertencimento** são conexões satisfatórias com os outros em um meio social (DECI; RYAN, 2000). Na TAD o ser humano possui necessidades de estabelecer vínculos ou de pertencer e interagir com o(s) outro(s). Essa necessidade de pertencimento a um grupo e ou instituição é um importante constructo motivacional, pois o sujeito sente-se motivado em suas relações interpessoais, apresenta um desempenho melhor, resistência a situações de estresse e alcançam um maior nível de bem-estar (REEVE, 2006; RYAN E DECI, 2000).

Na Teoria da Autodeterminação os aspectos socioculturais influenciam, diretamente, na percepção de competência, o que pode favorecer ou prejudicar o sentido de desenvolvimento do sujeito. Assume-se que os desafios podem trazer feedbacks positivos que favorecem a percepção de competência pelo sujeito, ou de feedbacks negativos que trazem pressões externas e situações de desafios muito acima ou muito abaixo da capacidade do sujeito, o que pode levar a pessoa a duvidar de sua competência para executar a atividade (DECI; RYAN, 2000; RYAN, 1995).

Embora a teoria venha da área psicológica, neste estudo, a utilizamos para analisar as memórias escolares da pessoa com deficiência visual buscando compreender quais as ações comportamentais e os níveis de motivação ao longo da vida escolar desses sujeitos que os impulsionaram a ir adiante, a não desistir. Consideramos os fundamentos dessa teoria para identificar as diferentes dimensões formativas como fatores pessoais, sociais, políticos e

culturais que influenciam as motivações e a busca pela satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Em nosso estudo investigamos os principais fatores intrínsecos e extrínsecos do desenvolvimento individual dentro de contextos sociais, que facilitaram e/ou impediram a motivação, autonomia, competência, pertencimento ou bem-estar da pessoa com deficiência visual em sua trajetória escolar o enfoque, no que nos move, procura uma compreensão sistematizada de como as pessoas com deficiência visual buscaram fortalecer suas condições físicas e psicológicas, mesmo sabendo que os resultados do desenvolvimento humano variam de acordo com as relações sociais e que essas se encontram em uma situação que é considerada de necessidades específicas. A(s) trajetória(s) de vida de pessoas com deficiência visual é o eixo central deste trabalho, não apresentamos apenas o olhar da Ciência sobre a pessoa com deficiência visual, mas as perspectivas da pessoa com deficiência visual sobre o próprio processo educativo e social, por isso consideramos matéria prima as narrativas desses sujeitos, sem desprezar, as considerações científicas sobre esses processos.

3. Entre (vistas): reflexões sobre as memórias escolares de pessoas com deficiência visual

Cada história de vida possui significados e representações diversas e únicas. Assim, ainda que os fatos tenham sido vivenciados juntos, cada sujeito vai organizar suas representações e significações de acordo com as emoções e sentidos que foram gerados durante a experiência. O ato de criação do discurso narrativo autobiográfico é um fenômeno que faz o sujeito (re)estabelecer ligações de significâncias entre o momento em que se narra a história de vida (tempo presente) com as experiências vividas no passado. Ao (re)estabelecer essas inter-relações entre passado e futuro, passamos a selecionar o que queremos dizer e como queremos que o outro compreenda quem somos.

Narrar sobre si traz combinações de fatos e emoções que nos fazem experienciar e compreender em nossas memórias aquilo que decidimos fazer no passado. A partir do ato de criação do discurso narrativo autobiográfico, passamos a refletir e compreender, ao mesmo tempo, aquilo que experienciamos no passado, e buscamos, em alguns casos, justificar nossas tomadas de decisão anteriores. As emoções e os sentimentos expressos no momento do ato narrativo são diversos e podem, de forma simultânea, ser semelhantes àquilo que sentimos ao viver tal experiência, ou estarem envolvidos com sentimentos (re)significados sobre o ocorrido. Quando somos solicitados a narrar sobre nossa trajetória de vida, acionamos

lembranças e memórias que podem ter origem nas nossas experiências, ou lembranças de outros que tomamos como sendo nossas.

Tal processo se dá através da identificação com as origens dessas memórias, ou por fazermos parte ou por nos identificarmos com os valores e crenças que evocamos nas lembranças. Ao analisarmos as narrativas das memórias de pessoas com deficiência visual, notamos a existência de uma estrutura organizacional dos discursos narrativos dos entrevistados, e verificamos que há uma sincronia que nos remeteu aos estudos de William Labov. William Labov nasceu em 4 de dezembro de 1927 em Nova Jersey, nos Estados Unidos, e é considerado o criador da teoria Sociolinguística, na qual passou a estudar e a analisar as variações da linguagem em decorrência das mudanças da sociedade.

Em sua proposição teórica, Labov (1972) faz uma análise estrutural das partes intertextuais da linguagem e as relações estruturais de organização do ato narrativo. Nessa perspectiva, observamos que as narrativas das memórias de nossos entrevistados seguem um fluxo estrutural na construção do discurso narrativo autobiográfico, cujo material empírico descrevemos a seguir. Através da organização das narrativas aqui apresentadas, elaboramos uma “linha sequencial” estrutural da construção da narrativa, em que os sujeitos passam a elaborar e organizar o que querem falar através do momento/ato narrativo.

De acordo com a análise das transcrições, passamos a identificar essa organização estrutural do discurso narrativo. Assim, verificamos, segundo os estudos de Labov (1972), os conceitos da estrutura narrativa das memórias e organizamos um esquema de identificação. Inspirados nos estudos desse autor, a organização estrutural das narrativas pode apresentar os seguintes componentes estruturais: **origem; orientação, fator complicador, resoluções, autoavaliação e conclusão ou coda.**

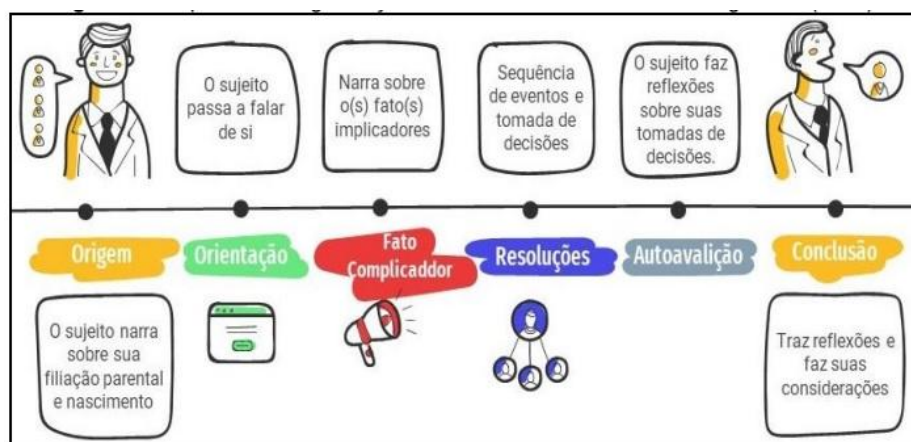


Figura 1 Esquema da Organização estrutural das narrativas autobiográficas (2021).
Elaborado pela autora (2021).

A organização estrutural das narrativas de memórias e trajetórias de vida de pessoas com deficiência visual apresentadas neste estudo apresenta uma organização do discurso conforme a seguinte definição: **origem** é a introdução narrativa que o sujeito elabora ao narrar a sua experiência de vida; refere-se às filiações familiares e às memórias que cercam o nascimento do sujeito narrador e geralmente apresenta memórias com reminiscência parental; **orientação** é o ponto de entrada no qual o sujeito passa a ser ator principal do seu discurso narrativo, isto é, quando ele fala de si; no **fator complicador**, o sujeito narra o(s) fato(s) implicador(es), que é o ponto central da narrativa; as resoluções referem-se à sequência de eventos e tomadas de decisão do sujeito; na **autoavaliação**, o sujeito faz reflexões sobre suas tomadas de decisões referentes ao fator complicador; na **conclusão ou coda**, o narrador traz reflexões e faz suas considerações sobre a narrativa, encerrando o discurso. Cada “ato” narrativo ligado ao que denominamos o ato de autoavaliação conta com três possibilidades de avaliação e/ou reflexão do narrador, a saber: avaliação externa; avaliação encaixada e ação avaliativa.

Na avaliação externa, o narrador comunica qual o seu ponto de vista sobre o que foi narrado; dá-se um tipo de suspensão da narrativa (o sujeito interrompe o que estava narrando para falar sua opinião ou ponto de vista); a avaliação encaixada é aquela em que o sujeito narrador encontra-se no desenvolvimento da narrativa de maneira contínua e dramática, valendo-se dos discursos reportados de atos narrativos ao longo da organização da narrativa; finalmente, na ação avaliativa, o narrador descreve o que os sujeitos participantes do ato narrativo fizeram, em vez de relatar o que disseram, e acrescenta seu comentário no discurso narrativo sobre o ato.

Essas categorias foram identificadas após notarmos que os discursos narrativos dos entrevistados possuíam uma organização estrutural das narrativas, analisada nos quadros descritivos das memórias, além de identificarmos a organização estrutural das narrativas de memórias autobiográficas. Cada narrador decide o que deseja falar, e isso implica uma elaboração mental do que será narrado e que, em uma organização estrutural, apresenta maior ou menor intensidade dos eventos os quais decidimos revelar.

Na organização estrutural da narrativa, identificamos as marcações dos fatos e eventos que passamos a representar no nosso discurso, responsáveis por influenciar as nossas tomadas de decisão. Nas narrativas estudadas foram identificadas quatro categorias: **a família, a deficiência, a escola e a profissão**, que se encaixam em “atos” da organização da narrativa e apresentam os seguintes componentes estruturais: origem; **orientação, fator complicador, resoluções, autoavaliação e conclusão ou coda**(figura 1).

Nossos colaboradores foram convidados a participarem de uma entrevista, momento em que puderam narrar as memórias e experiências escolares vividas por eles ao longo de suas trajetórias. Ao construirmos nosso método de análise, observamos que as narrativas apresentam atos narrativos que envolvem outras instituições e vínculos sociais apresentados por esses sujeitos, de forma intencional ou não, e que podem ter motivado ou minado suas tomadas de decisões.

Ao analisarmos as memórias de Marília², identificamos que ela apresenta uma narrativa com organização estrutural temporal dos eventos experienciados. De início, apresenta o ponto de origem, centralizado em seu vínculo social familiar, dando maior enfoque à figura materna, com quem apresenta uma ligação emocional muito forte e que 2 Nome fictício identificamos como um dos principais fatores motivacionais de Marília. Em suas primeiras memórias, identificamos que Marília apresenta reminiscência parental, demonstrando alto nível de identificação afetiva com as lembranças que foram (re)contadas pela figura materna. Marília relembra a primeira infância e o diagnóstico de Glaucoma Congênito e baixa visão associado às primeiras memórias escolares, momento caracterizado na estrutura narrativa como fator complicador. Através dos indícios dos sonhos e do parto, a mãe passa a buscar uma confirmação médica e possível cura para o que seu instinto materno já previa.

As primeiras memórias escolares de Marília mostram momentos entre sentido de autonomia e competência com suporte familiar, sendo a mãe o principal fator motivacional. Marília apresenta uma narrativa com sequência temporal e o principal ponto narrativo é a deficiência visual como fator complicador, interligada com as memórias escolares, em que demonstrou possuir sentido de autonomia e competência aliado às suas tomadas de decisão ao longo das experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Na organização estrutural da narrativa de Marília, o ponto das resoluções está na deficiência visual e suas memórias escolares, no qual identificamos sentido de motivação extrínseca identificada com orientação de importância pessoal. Aqui, a participante sentia-se autônoma, competente e estava com nível de motivação satisfatório, sendo o apoio familiar um dos principais fatores de manutenção da motivação, o que contribuiu para o seu percurso formativo ao longo das vivências escolares.

No ponto das resoluções, em que as memórias escolares aparecem com maior frequência, Marília nos revela que sempre foi uma menina determinada, autônoma e que se sentia competente, pois não queria ser vista como diferente e, por isso, tentava sempre

² nome fictício

resolver os seus problemas escolares. Na escola, também estabeleceu vínculos sociais com os colegas e professores, tornando-se, assim, mais confiante e com seu sentido de competência ampliado.

As experiências escolares de Marília percorrem uma linha do tempo estruturada, tendo como fatores motivacionais os vínculos sociais familiares e os professores. As memórias escolares de Marília nos levam para as resoluções da organização narrativa, que consiste em um conjunto de eventos que contribuíram para tomadas de decisão e escolha pela carreira profissional docente. A graduação em História faz com que Marília sintam-se extrinsecamente motivada por identificação, por entender que o curso fazia sentido para seus interesses pessoais, levando-a a traçar objetivos de seguir sua formação profissional.

A escolha pela carreira profissional docente de Marília torna-se mais evidente quando ela amplia seus vínculos sociais durante a graduação e se inspira nos professores do curso para manter sua motivação satisfatória, o que a levou a cursar mestrado e doutorado.

Nesse contexto, Marília torna-se professora universitária e apresenta-se intrinsecamente motivada, orientada pelo interesse pessoal que proporciona satisfação e prazer na carreira docente. Nesse ponto da estrutura narrativa, identificamos os professores como fatores motivacionais de tomadas de decisão e de satisfação motivacional de Marília. Marília, antes de dar por encerrada a entrevista, fala de suas perspectivas como professora-pesquisadora, o que nos faz confirmar que, no trecho final de sua narrativa, ela faz uma reflexão sobre si e sua carreira, revelando suas expectativas e crenças em relação à vida pessoal e profissional.

Quando Marília fala a respeito de sua profissão, ela está no ponto narrativo entre resoluções e autoavaliação. Aqui, ela realiza uma autoavaliação de suas atitudes, o que indica que, ao longo de sua trajetória de vida e as memórias escolares, Marília estava, em sua maior parte, motivada extrinsecamente, com identificação por interesse pessoal e nos resultados que poderá obter ao longo da vida pessoal e profissional.

Matheus³ apresenta seus vínculos sociais familiares e revela uma narrativa na qual traz memórias de seu nascimento e primeira infância, cujas informações nos orientam a identificar memórias com reminiscência parental, que geralmente é predominante na primeira infância, ao revelar as lembranças da família sobre o próprio nascimento. No percurso de sua infância, relembra momentos em que interage com outras crianças, bem como as primeiras experiências que reportam o ambiente escolar, como aprender as primeiras letras, os números e a desenhar. Apresenta-se, aqui, reminiscência parental e lembranças de suas primeiras

³ nome fictício

experiências, quando ainda tinha resíduos de visão, como claro, escuro e cores. Suas lembranças da infância são momentos em que podemos identificar sentido de autonomia, competência e de vínculos sociais mais próximos ao núcleo familiar.

Quando a criança é incentivada pela família nas condições apropriadas, passa a sentir-se mais autoconfiante, fazendo o uso dos sentidos, sendo apoiadas afetivamente e confiantes para explorar o meio no qual está inserida, seja na família, na escola ou nos vínculos sociais externos, a exemplo da comunidade onde vivem. A estrutura narrativa das memórias de Matheus apresenta uma organização com ponto de origem nos vínculos familiares. Logo, observamos que ele apresenta um vínculo afetivo com as memórias de infância, principalmente nas situações com apoio dos vínculos sociais estabelecidos.

A narrativa de Matheus com relação às suas memórias escolares está centrada em dois atos: nas experiências de infância, quando convivia no ambiente escolar no qual a mãe era professora, e já no início da vida adulta, quando passa a ser aluno de instituto especializado na educação e reabilitação de cegos, cujo espaço ele considera e reconhece como sua primeira escola: “[...] minha primeira escola foi no Instituto” (Matheus, 2019a). O instituto especializado na reabilitação de cegos aparece na narrativa de Matheus, principalmente após a adultice, como o principal fator motivacional orientado pelo interesse pessoal e pelos valores do sujeito em relação ao instituto e aos vínculos sociais estabelecidos na instituição. Isso nos revela tratar-se de uma motivação extrínseca integrada, em que o sujeito sente satisfação e prazer como sentimentos associados de persistência, bom desempenho, engajamento pelos valores e missão da instituição e gratificação.

Tornando-se o operário padrão, Matheus passa a ser reconhecido, não somente no local de trabalho, mas como também nos âmbitos estadual e nacional, o que o faz sentir-se valorizado, fato que mantém seu nível de motivação satisfatório orientada pelo interesse pessoal. Estando como diretor de uma escola especializada, Matheus, no evento em que fala do ensino fundamental no instituto, revela suas reflexões sobre a importância da inclusão, mas, ao mesmo tempo, traz uma discussão do que seria a real inclusão, sendo este o ponto de resoluções partindo para a autoavaliação da narrativa.

A ponto de conclusão da narrativa de Matheus é quando ele fala de si, o que mostra que está motivado extrinsecamente, mas orientado pelo interesse próprio e por seus valores. No ponto de conclusão da estrutura narrativa, Matheus nos revela que desejava resolver o problema de tantos conflitos, no que tange à escola especializada e à inclusão. Ao abordar essa questão, ele fala que pensou em criar uma obra de arte, uma pintura que marcasse esse momento. Então, estando motivado, com sentido de competência e autonomia, fez a pintura

com o apoio de uma artista plástica. Matheus⁴ finaliza a entrevista declamando a seguinte frase: “Quando os homens chegarem a uma consciência social, em nossos dias, soprará um vendaval de bonanças” (Matheus, 2019b).

No ponto dos eventos descritos no momento das resoluções, Matheus passou a defender os valores, com os quais ele se identifica, da Instituição de que faz parte, e a qual ele apresenta como fator motivacional, por se sentir autônomo e competente, o que representa a Instituição e é reconhecido por isto.

As narrativas de Sandro⁴ e de Wilson⁵ apresentam similaridade, pois os sujeitos concentraram a construção do ato discursivo narrativo na vida escolar/acadêmica e profissional. Na introdução estrutural da narrativa, a origem é brevemente apresentada, sem acrescentar muitos detalhes sobre a família. Daí, percebemos uma narrativa com mais memórias oriundas da própria experiência dos sujeitos e com poucas incidências de reminiscência parental.

A narrativa de Wilson tem particularidades na organização do ato narrativo: a princípio, ele não relata, com detalhes, informações do seu nascimento, apenas discorre sobre sua origem familiar, diz quem são seus pais e o que faziam, e centra sua narrativa apenas nas memórias escolares. Wilson apresenta uma memória linear, temporal e organizada tematicamente ao objetivo deste estudo.

Narra sobre sua trajetória escolar desde a infância até sua formação em nível superior e pós-graduações, trazendo reflexões sobre situações vivenciadas no ambiente escolar, acerca do qual detalhamos a seguir. Sandro apresenta uma narrativa semelhante à de Wilson, iniciando pelo seu nascimento e, em seguida, ilustra o contexto em que sua família recebe o diagnóstico. A figura materna surge como fator de suporte motivacional, apoio para as questões e necessidades físicas e psicológicas de Sandro, pois tenta suprir-lhe, na primeira infância, as necessidades básicas, tais como a de alfabetizar o filho e de incentivá-lo a ter autonomia.

Wilson perdeu a visão ainda na primeira infância e teve a oportunidade de ser alfabetizado em Braille em uma instituição especializada de educação e reabilitação de cegos, fato ocorrido logo no início de sua vida escolar. Sandro foi diagnosticado muito cego com atrofia do nervo óptico, tendo sido, a princípio, alfabetizado pela mãe, professora de formação, com quem conheceu as letras e números, e foi estudar na escola normal.

⁴ Nome Fictício

⁵ Nome Fictício

Na escola normal, identificamos o ponto de desmotivação/motivação (RYAN; DECI, 1985) de Sandro no ambiente escolar, no qual se sentia sem autonomia, o que minou o desenvolvimento dos sentidos de competência e a formação dos vínculos sociais e a falta de pertencimento àquele espaço escolar, fase da transição entre a primeira e a entrada na segunda infância.

Valeska⁶ possui uma narrativa cheia de detalhes e de sinuosidades entre o que viveu no passado e as reflexões de hoje sobre a própria história de vida. Ela constrói uma narrativa que apresenta vários atos 47 temáticos, com subtemas e fatos que contribuíram ou contribuem para o tema central da narrativa.

A organização estrutural da narrativa de Valeska é densa e não segue uma linha temporal sistemática, pois a narradora traz, a cada ato, momentos de avaliação encaixada ou de ação avaliativa (LABOV, 1972) referente ao que foi dito. A cada fato revelado, ela busca justificar o porquê das tomadas de decisão em torno do que foi narrado. Em sua narrativa, identificamos como fator de motivação extrínseca introjetada internalizada o desejo de ser aprovada no vestibular. A deficiência visual é o fator complicador da narrativa, e o desejo de ser aprovada no vestibular vem revestido por vários sentidos, principalmente por sentimentos de obrigação e necessidade de provar a sua capacidade.

Valeska, ao ser aprovada no vestibular, passa por outros processos cirúrgicos e, ao longo dos desafios da formação acadêmica, foi incentivada por professores e pela coordenação a trocar de curso. Aceito o pedido, ela escolhe o curso de Pedagogia e apaixonase pela carreira docente. Identificamos que, ao revelar isso em sua narrativa, ela se sentia autônoma e competente durante o curso, além reconhecer-se pertencente aos vínculos sociais que estava construindo.

Na organização narrativa das memórias de Valeska, apresenta-se, de forma dominante, uma motivação extrínseca introjetada internalizada, na qual ela busca, através de suas decisões e frente às limitações, suprir a necessidade de provar para os familiares que era capaz, competente. Isso se dá por uma regulação externa, que seria ser aprovada no vestibular, cujo fato decorre de regulação externa e de uma pressão interna, uma cobrança de Valeska sobre suas próprias perspectivas e a “obrigação” de mostrar-se competente para o outro.

O discurso narrativo autobiográfico dos participantes apresentou pontos de convergência, haja vista que, no primeiro momento do ato de criação do discurso narrativo, os sujeitos remetem à filiação familiar, contam quem são seus pais e, em alguns casos, descrevem o cenário-contexto familiar e situacional da família.

⁶ Nome Fictício

Em seguida, é acrescentado o discurso sobre o próprio nascimento, revelando fatos e situações que, conscientemente, não foram experienciados pelos entrevistados, pois eram recém-nascidos. Isso nos indica que, ao falar do próprio nascimento, temos uma memória com reminiscência parental, na qual o sujeito toma posse de lembranças de terceiros, nesse caso, de parentes (pai/mãe ou responsável), contando sobre o que vivenciaram e que o sujeito entrevistado tomou como suas memórias.

As memórias escolares aqui reveladas são um misto do que foram as experiências da escola e as vivências adquiridas com os diferentes vínculos sociais em que cada um se sentia (ou não) pertencente. Sabemos que os sentidos de autonomia e de pertencimento estão diretamente envolvidos ao nosso sentido de pertencimento com vínculos sociais, como uma engrenagem, na qual os sentidos de autonomia e pertencimento demandam que o sujeito se veja integrado aos vínculos sociais para estar mais autodeterminado.

As narrativas indicam que as memórias escolares associadas às trajetórias de vida constituem densos e férteis materiais empíricos, revelando-nos singularidades, únicas e complexas, que todo sujeito desenvolve ao longo de sua vida. A presença da família como fator da manutenção da motivação na vida de pessoas com deficiência visual torna-se suporte essencial, fazendo florescer os sentidos de autonomia e competência do sujeito frente às suas limitações e dificuldades impostas pela sociedade e pelas instituições.

A família torna-se o elo entre ser e poder ser, o que possibilita uma ampliação das relações sociais do sujeito com deficiência visual, além de apoiar o seu desenvolvimento na busca de metas motivacionais. Esse processo envolve a construção de uma trajetória profissional, em que alguns apresentam motivação integrada, orientada por valores e interesse intrínseco do sujeito ou uma motivação extrínseca introjetada internalizada, como no caso de Valeska, que buscava suprir a necessidade de mostrar que era competente para a família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a realidade é percebida por cada um de nós de um modo particular, singular e complexo, mesmo que estejamos vivenciando o mesmo fenômeno, cada indivíduo apresentou percepções diferenciadas um do outro sobre o mesmo fenômeno, qual seja, suas relações nos processos educacionais vividos.

O material empírico foram as narrativas das memórias, produzidas através de entrevista com cinco participantes, todos adultos, portadores de deficiência visual, cegos e/ou



com baixa visão, com formação em nível superior e que tiveram experiências escolares de ensino regular.

Concluimos que compreender o outro e suas motivações e tomadas de decisões frente às limitações pessoais (físicas, psicológicas e sociais) é um processo complexo, dinâmico e que precisa ser mais explorado na Educação, a fim de contribuir para melhores níveis de motivação dos sujeitos nas suas relações com os espaços educativos formais e mais preparados para lidar com as diferenças de forma assertiva.

Observamos que é necessário investir mais na formação de professores, inicial ou continuada, para que possam lidar com diferentes situações na vida e rotina dos estudantes, já que a figura do professor torna-se um dos principais fatores de manutenção da motivação na vida acadêmica de seus alunos, marcando a vida do sujeito para sempre.

REFERÊNCIAS

- BONAZZI, C. T. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, M. M. & AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. 2. Ed. Fundação Getúlio Vargas, p. 233- 246, Rio de Janeiro, 1998.
- DECI, E. L. **Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior**. Plenum, New Yourk, 1985.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Handbook of Self-Determination Research**. The University Of Rochester, 2004.
- REEVE, J. (2006). **Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit**. The Elementary School Journal, 106 (3), 225-237. RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Intrinsic and extrinsic motivations**: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, v. 25, n. 1, p. 1-14, 2000^a.
- RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Intrinsic and Extrinsic Motivations**: Cassic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology 25, 2000.
- RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Self-Determination Theory**: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Weeness. The Guilford Press, New York, 2017.