

ENTRE(VISTAS): LEMBRANÇAS ESCOLARES DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

GISLENE DE ARAÚJO ALVES

Doutora em Educação pelo PPGED/UFRN, prof. D.E do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, gislene.araujo@ifrn.edu.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar lembranças escolares de pessoa com deficiência visual e seus fatores de motivação ao longo da vida escolar e nas diferentes inter-relações constituídas nos processos de formação pessoal e profissional que propiciaram o desenvolvimento das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento ou vínculos sociais). Trabalhamos com narrativas autobiográficas no qual foram analisadas pelos fundamentos teóricos da Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 1985; 2000; 2017) o que possibilitou identificarmos as necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento). Foram identificadas quatro categorias dominantes: a família, a escola, a deficiência e a profissão. Concluímos que, a pessoa com deficiência possui diversos fatores motivacionais para superação dos desafios enfrentados ao longo da vida escolar /acadêmica e profissional, sendo a família a principal fonte de apoio de manutenção da(s) motivações e sentidos de autonomia e competência, em seguida surge o ambiente escolar como ambiente provedor do sentido de pertencimento e ampliação dos vínculos sociais, seguido da vida acadêmica em nível superior, no qual trouxe os desafios de acessibilidade e adaptação que auxiliaram o desenvolvimento de estratégias para manutenção da motivação do sujeito em relação a ele e ao curso. Observamos que os limites e preconceitos sobre a deficiência visual e os sentidos de autonomia, competência e vínculos sociais impulsionaram os sujeitos deste estudo alcançarem suas realizações pessoais e profissionais.

Palavras-chave: Lembranças Escolares, Memórias Escolares, Pessoa com Deficiência Visual, Igualdade, Diferença.

INTRODUÇÃO

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 todos os processos formativos formais de educação, e como superaram as barreiras físicas, psicológicas e pré-conceituais sobre si.

A pesquisa deriva-se 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 semiestruturadas, mantendo a direção temática de registrar as narrativas de pessoas com deficiência visual de maneira compreensiva e livre, seguindo um caminho de diálogo entrevistadora-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 (quadro abaixo), cegos ou com baixa visão, congênita ou adquirida e que tiveram um percurso educacional até o nível superior.

1. Quadro descritivo dos entrevistados

Quadro 1 - Descrição dos Entrevistados

| Entrevistado | Sexo | Tipo de Deficiência Visual | Tempo de Entrevista |
|----------------|-------|---|---------------------|
| <i>Marília</i> | Fem. | Glaucoma Congênito e baixa visão | 57" |
| <i>Matheus</i> | Masc. | Glaucoma Congênito | 1h 27" |
| <i>Sandro</i> | Masc. | Atrofia do Nervo Óptico | 1h 13" |
| <i>Valeska</i> | Fem. | Glaucoma Congênito e Degeneração Macular Mióptica | 1h 40" |
| <i>Wilson</i> | Masc. | Uveíte Bilateral | 38" |

No primeiro momento da entrevista, foram feitas perguntas como: Fale de sua infância, de sua família, das lembranças da escola, das brincadeiras, buscando (a)colher “um relato de vida” (BONAZZI, 1998, p. 238). As entrevistas, em síntese, versam sobre a história de vida pessoal, acadêmica e profissional de todos os participantes o que nos permitiu vislumbrar os desafios e as adaptações criadas pelos nossos participantes ao longo da vida pessoal, escolar e profissional.

Começamos à análise das entrevistas e ao longo das leituras das transcrições identificamos alguns tipos de fatores motivacionais. As entrevistas nos possibilitaram identificar temáticas e estruturas discursivas entre as narrativas analisadas que permitiram também identificar os temas e ou subtemas sobre os quais os participantes decidiram narrar. A seguir apresentaremos alguns conceitos da Teoria da Autodeterminação e as necessidades psicológicas básicas envolvidas no processo de motivação do sujeito.

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. Mas o que vem a ser 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 autode-terminado 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).

A Teoria da Autodeterminação está preocupada com os fatores socioculturais que dão suporte ou que impedem as pessoas de estarem prosperando através da satisfação de suas necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e pertencimento (relações sociais). 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. Memórias escolares e trajetórias de vida de pessoas com deficiência visual: o limite é o céu

Aqui apresentação uma amostra de como analisamos as narrativas, com o objetivo de fornecer um melhor entendimento e compreensão das memórias escolares de pessoas com deficiência visual, assim como principais fatores, categorias e os níveis de motivação do sujeito frente aos desafios vivenciados ao longo da vida pessoal, educacional e profissional.

A seguir apresentaremos a história de vida de Marília¹, professora universitária, diagnosticada com Glaucoma Congênito e baixa visão ainda nos

1 Nome fictício

primeiros meses de vida. Marília mostrou-se muito receptiva em participar da pesquisa e inicia sua narrativa apresentando seus vínculos familiares e contextualiza os cenários em que a família vivia. Possui um estilo narrativo tranquilo, calmo, mas objetivo, possui uma narrativa preocupada com os episódios de modo cronológico. Após apresentar seus laços familiares conta sobre seu nascimento e os sonhos de sua mãe que antecediam seu parto.

Nas primeiras memórias identificamos que Marília apresenta uma narrativa que apresenta reminiscência parental, e que possui um nível de identificação afetiva com as lembranças que foram (re)contadas pela figura materna sobre seu nascimento.

Nas memórias com reminiscências parentais são evidentes neste trecho da narrativa, percebemos que a figura materna, fator de origem, e ao longo da narrativa de Marília podemos identificar a confirmação das origens das memórias com reminiscência parental(materna). As memórias com reminiscência parental são lembranças acionadas pela memória que são identificadas pelo sujeito que narra, mas que pode ou não ter vivenciado ou experienciado o fato ocorrido.

A mãe relatava essa fase de vida e suas perspectivas em relação aos fatos vividos durante a primeira infância de Marília.

Bem...eu sou Marília² sou a primeira filha dos meus pais. Meu pai era carpinteiro, mesmo antes de se casar com a minha mãe, ele já tinha experiência de trabalho no Sudeste do país. Ele foi 'pra' São Paulo aos 18 anos para trabalhar na construção civil, ele era órfão de mãe. Ficou órfão de mãe aos 13 anos e de uma família com muitos irmãos. E desde muito cedo trabalhava na construção civil. Antes de ir para São Paulo, trabalhar na construção civil, ele também trabalhava na agricultura ajudando o pai e os irmão mais velhos. **Minha mãe ela fazia atividades também relativas à agricultura, porque vinha de uma família de agricultores, uma família que vivia da terra e pela terra e ela casou jovem, com 19 anos meu pai aos 33 (anos), eu sou a primeira filha deste casal. Já com o primeiro ano de casamento veio essa pequena Marília.** Essa pequena Marília que nasceu na cidade de São Mamede – Paraíba, uma vez que na cidade que meus pais residiam, Ipueira, Rio Grande do Norte, não existia serviço de saúde para assistência a partos, não tinha maternidade, então era comum. os partos serem realizados em São Mamede, Patos e Caicó que eram as cidades circunvizinhas. Então, eu nasci

2 Nome fictício

na Paraíba e desde muito cedo, fui criando essa relação próxima com Ipueira, então se muitas pessoas me perguntam de onde eu sou, eu vou dizer que eu sou de Ipueira, e não que eu sou natural de São Mamede, né// (Marília, 2019a³)
grifos nossos

A narrativa de Marília trata de lembrança com vestígios de memória com reminiscência parental, na qual a mãe revê-la seus sonhos enquanto estava prestes a dar à luz a filha. Trata-se de uma “mensagem” recebida através dos sonhos da mãe em que a “filha nasceria cega”. A partir desse “indício”, a mãe, após o parto constatou que a filha teria algum problema na visão, então procura por uma validação, diagnóstico e possível cura para o caso da filha. Através dos indícios dos sonhos e da constatação no diagnóstico médico a mãe passa a procurar por possibilidades que venham a minimizar os danos ou até mesmo curar a filha.

Marília, narra sobre as dificuldades que a mãe enfrentou durante a descoberta do diagnóstico e os primeiros tratamentos. Conta sobre os primeiros meses de vida e a resiliência da mãe nesta fase e que através do indício dos sonhos da mãe ela foi diagnosticada, ainda recém-nascida, e passa por vários procedimentos cirúrgicos ainda entre os 3 e 4 meses de vida.

[...] eu nasci no mês de fevereiro, mas meses antes, ainda na gestação, **minha mãe relata que ela teve vários sonhos. Sonhos com uma mulher, idosa, de aproximadamente 70 anos, que chegava até ela e relatava que \eu/ nasceria com deficiência visual, que eu nasceria cega. Então por três semanas seguidas, antes do meu nascimento, ela teve esses sonhos, recorrentes, e com essa mensagem que a ‘filha nasceria cega’.** Minha mãe muito jovem 19/ 20 anos, claro que **fica impactada com a mensagem do sonho, né//** Nessas três visões a mesma mensagem e sempre às sextas-feiras antecedendo o parto, **quando eu nasço, nos dois ou três primeiros dias, ela já vinha com essa perspectiva de que eu teria problema de visão, mas já fica inquieta já fica meio que aperreando os médicos sobre diagnóstico..** tem, não tem, como é que tá// a certeza, né// Que ela queria de fato ... Que o saber médico validasse ou não o sonho que ela tinha tido nas sextas-feiras que antecederam o meu nascimento.. e **em função desses sonhos, que ‘pra’ vida dela e ‘pra’ minha funcionaram como um indício. Indício de um problema visual.. em função desses sonhos, ela provoca um diagnóstico**

3 Documento não paginado

dos médicos desde recém-nascida, mesmo no interior dos Estados da Paraíba e Rio Grande do Norte, ela procura.. uma validação do saber médico, com oftalmologistas, então eu sou levada, ainda criança para cidade de Santa Luzia, onde tinha oftalmologista.. e aí ele constata, de alguma forma, que há problema visual e aos 3 meses de idade eu venho para Natal para fazer cirurgias no Hospital Onofre Lopes a época muito conhecido né como Hospital das Clínicas, então eu venho para esse Hospital das Clínicas. . muito mediado por uma médica lá da região, recém-formada, conhecida da família, também mediada por algumas articulações.. relativas as freiras, né? Porque tinha uma freira que era conhecida lá da região que era a irmã Manuela, e enfim.. Então, eu venho para Natal, aos 3 meses para fazer acompanhamento, e faço três cirurgias... Três cirurgias oftalmológicas no olho direito, ainda aos três meses, e uma cirurgia no olho esquerdo aos quatro meses... e: **é importante ressaltar que... todo esse processo ele é deflagrado pelos indícios do sonho, ele é deflagrado pela força da minha mãe em procurar explicações para o sonho, então aí é uma relação entre sonho e medicina, entre sonho e Ciência. Hoje eu tenho claro essa percepção.** (Marília, 2019a⁴) grifos nossos

Em sua narrativa, Marília traz indícios de confirmação que nos revela sua relação afetiva e de admiração ao falar de sua mãe. Além do reconhecimento, a narrativa de Marília sobre a figura materna trás refletidas nas ações e suas atitudes atuais.

Nas primeiras memórias identificamos três temáticas norteadoras: **nascimento, diagnóstico e a figura materna**. Esse entrelaçamento temático, faz com que Marília apresente memória com reminiscência parental, apresentando grande vínculo afetivo a figura materna e a busca pelo diagnóstico e validação médica aos indícios dos sonhos.

[...]então a minha história de vida tem muito a ver com a história de vida da minha mãe é como se a minha história de vida fosse uma ressonância da história de vida da minha mãe, em especial, desse momento da gravidez e do pós parto. Ela tem uma firmeza, uma força que eu admiro, e eu sempre digo, que a minha vida não é minha, é muito mais dela... é porque foi ela que possibilitou muitas outras ações, outras práticas para minha vida, inclusive, se hoje eu tenho resíduo de visão é muito pela insistência dela. Então **é como**

4 Documento não paginado

se eu visse pelos olhos dela... no sentido de <<silêncio>> eu vivo pela sensibilidade que ela teve, eu vivo pela esperança que ela teve, pela força de vontade que ela teve<<voz emocionada>>[...] (Marília, 2019a⁵) grifos nossos.

Marília cresce, diagnosticada com Glaucoma Congênito, e revela que reconhece todos os esforços feitos pela mãe ao lembrar de algumas situações que vivenciou em sua infância com a família. (Re)memora sobre momentos da infância e a deficiência visual, e lembra que na família, da parte materna, já existia parentes com deficiência visual, também diagnosticados com Glaucoma Congênito.

Em alguns trechos da narrativa, identificamos uma memória na qual podemos confirmar como lembranças de Marília, “[...] recordo bem... eu ainda tenho flashes de memória de algumas fotografias, claro, muitas vezes... mediadas também pelas fotografias que eu conheço[...]”. As memórias de Marília são vestígios de lembranças construídas através das experiências práticas ou situações vivenciadas pelo sujeito e que podemos observar na organização narrativa alguns sinais do discurso narrativo como: **“lembro-me”, “eu conheço”**.

Além de (re)memorar a própria imagem nas fotografias, que confirma-se como meio de acionamento da memória, em que Marília narra detalhes e características dos vestígios de visão que ainda tinha ao lembrar de suas imagens/ estereótipos nas fotografias.

Recordo bem.. eu ainda tenho flashes de memória de algumas fotografias, claro, muitas vezes. **mediadas também pelas fotografias que eu conheço**, não// **flash de memória sempre com a cabeça torta e enfim... e todo mundo reclamando**. Mas isso é uma frequência. Então, à medida que, como eu disse, cresço com a deficiência visual com a visão monocular, com a perda de parte, também, da visão do olho direito, mesmo sendo monocular, mas com o direito ainda comprometido, é ainda cresço com a associação que, é muito comum, ‘pra’ quem tem algum problema visual, que é cada um querer dizer como é melhor... Como é melhor você ler// não é melhor você colocar os óculos// é melhor você tirar os óculos, melhor você usar uma lupa. então é muito comum, ‘pra’ quem tem deficiência visual, o outro externar uma representação, e ao mesmo tempo, quase que uma deliberação,

faça assim, não faça desta ou faça desta outra forma (Marília, 2019a⁶) grifos nossos

Marília, apresenta as relações sociais ligadas a dimensão pessoal, além do núcleo familiar, mas ao mesmo tempo, faz uma reflexão avaliativa do que foi vivido sobre algumas situações que ainda assume, em sua narrativa, que esses fatos a acompanham até hoje, e que gera um certo incomodo. Em sua narrativa uma relação avaliativa do presente sobre os fenômenos sociais vivenciados durante a segunda infância com relação avaliativa do fenômeno passado no presente.

[...] **isso me acompanha** [...] em relação ao que o outro diz sobre sua situação visual, no qual o outro [...] o outro externar uma representação, e ao mesmo tempo, quase que uma deliberação, faça assim, não faça desta ou faça desta outra forma[...]" (Marília, 2019a, grifos nossos)

Ainda narrando sobre a fase da primeira infância, Marília cita o entrelaçamento entre a **deficiência visual, família e a escola** como articulações marcantes em sua trajetória de vida. Fala da importância do ambiente escolar na sua vida e da presença da família que marcam suas memórias, “Eu não consigo pensar minha vida sem a escola, de pensar minha vida sem a presença da família nessa trajetória, a todas as minhas memórias são marcadas por esses aspectos, a baixa visão, a família e a escola” (Marília, 2019a).

Ao dar início a sua trajetória de vida no ambiente escolar, Marília nos fala dos desafios enfrentados nesta etapa da educação, principalmente na primeira fase da educação básica da época. Os desafios comuns da idade como o desenvolvimento de habilidades, conhecer as primeiras letras e a socialização com pessoas fora do núcleo familiar.

O ambiente escolar é um dos primeiros espaços, além do núcleo familiar, de socialização e de desenvolvimento de novas habilidades da criança. Em sua narrativa, Marília faz uma reflexão sobre seus desafios e seu desenvolvimento nessa etapa da educação, fala das lembranças da escola e sua limitação visual no ato de aprender através da “visão tátil”.

[...] Então, **eu penso que**, a minha visão na escola é muito mais uma visão tátil... **antes de ter uma visão pelo olhar, ela foi uma visão tátil...** e talvez por isso eu tenho recebido alguns

6 Documento não paginado

estereótipos na infância, de que eu era menina “buliçosa⁷”, ou seja, uma menina muito inquieta que pegava em tudo, e que tirava tudo do lugar, mais claro que eu tinha que pegar do lugar, porque se eu via com a mão, eu tinha que deslocar objetos e na medida que eu deslocava esses objetos, que eu pegava muito, e em tudo para ver melhor, né// eu também perguntava muito [...] (Marília, 2019a⁸, grifos nossos)

Sobre os primeiros desafios no âmbito escolar que, e as limitações da visão, dizia que “não tive limite”, pois o fato de não ter a visão não a fazia diferente dos colegas de sala de aula. A mãe, não colocava limites para seu desenvolvimento, o que pode ser indício de dar autonomia, sentido de competência e promover os vínculos sociais na vida da filha.

[..] **E essas são as minhas marcas de uma infância, de uma infância que não tive ‘limite’..não era o fato de ter uma visão diferente da maioria da visão dos meus colegas que minha mãe ou minha família nunca me impôs ‘limite’.. minha mãe nunca impôs limite ‘pra’ nada, nenhum tipo de brincadeira, talvez alguns parentes, talvez uma tia, muito querida, ela fosse mais cuidadosa, superprotetora e pensasse: “Ai meu Deus, essa menina vai brincar, vai correr, vai ‘num’ sei o que...”** Talvez ela mais, mas **minha mãe nunca impôs limite, nunca me disse o que eu podia deixar de fazer. Ela sempre me coloca a perspectiva de fazer tudo que eu quisesse. E eu sempre fiz tudo quis na escola, sempre fiz tudo que eu quis nas relações familiares, nas relações com os amigos, brincava de qualquer tipo de brincadeira, fosse ela mais quietinha arrumando uma casinha de boneca com as amigas da rua, ou fosse uma brincadeira de “mata”, que acho aqui em Natal vocês chamam de queimada, barra bandeira né// Qualquer tipo de brincadeira não tinha nenhuma limitação [...]** (Marília, 2019a⁹) grifos nossos

Identificamos a figura materna, como principal sujeito externo fator motivadora e promotora a autonomia e incentivar os vínculos sociais e bem estar da filha. A mãe “sempre me coloca na perspectiva de fazer tudo que eu quisesse”. No âmbito dos vínculos sociais ou na construção do sentimento de pertencimento as filiações sociais (Deci & Ryan, 1985, 2000) identificamos

7 Que bole, que se move sem cessar; agitado, movimentado.

8 Documento não paginado

9 Documento não paginado

a importância dos vínculos familiares e das relações sociais fora do núcleo familiar primordiais para construção da identidade pessoal do sujeito.

A Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci(2000) nos revela a importância das necessidades psicológicas básicas, principalmente nos sentidos de ter autonomia, sentimento de competência para alcançar o sentido de pertencimento as filiações nos diferentes vínculos sociais (familiar, escola entre e outros espaços).

Marília fala das brincadeiras da infância e identificamos o sentido de autonomia e de competência que ela apresenta ao narrar sobre sua infância nas relações sociais nas brincadeiras dessa fase de desenvolvimento, e enfatiza, “[...] brincava de tudo sem nenhum problema, participei de todas as atividades possíveis e imagináveis na escola[...].

Ao se falar das relações estabelecidas com a comunidade escolar, Marília revela seu processo de escolarização na escola pública e destaca as principais estratégias que criou para não se sentir diferente dentro da escola e dos colegas de sala de aula.

Identificamos o sentido de competência que Marília narra sobre suas relações socioeducativas na escola pública. Pode-se identificar que ela se sentia competente e autônoma. Competente, possivelmente, pelo fator de não querer se sentir diferente, como também de ser aceita pelos outros e seus vínculos/filiações do âmbito escolar e autônoma por encontrar estratégias e alternativas para relativizar a diferença.

A pequena Marília criava estratégias para driblar a limitação e o, possível, sentimento de diferença. Identificamos o sentimento de competência, motivada intrinsecamente, pelo fato de mesmo se sentindo diferente, procurava estratégias e relativizar a diferença.

Marília ressalta que no processo escolar, apesar das “barreiras”, ela encontrava alternativas para suprir as dificuldades, tornando-se em um aspecto de adaptabilidade ao sistema educacional.

Ao longo da narrativa de Marília passamos a identificar os sentidos de autonomia e competência frequentes, principalmente nas relações escolares. Marília revela seu empoderamento psicológico relacionado ao seu controle nos domínios de suas necessidades básicas (autonomia, competência e vínculos sociais).

[...]Se tem um problema eu tenho uma solução! Eu não tenho o porquê me paralisar diante do problema e isso é desde muito pequena eu **sempre resolvi todos os meus problemas da escola**[...]Então, se tinha que tomar um caderno

emprestado porque a responsabilidade foi minha né// de não concluir...eu ia lá e tomava o caderno emprestado. Então essa perspectiva de **resolução de problemas**, de **adaptação ou mesmo de controlar a situação adversa... a escola e a minha vida, como um tudo, foi me ensinando a fazer uso dessas práticas... então hoje eu posso dizer que eu sou uma pessoa resolutiva**. Hoje eu sou uma pessoa resolutiva! Porque eu sou uma pessoa, digamos, pragmática em alguns momentos porque eu tive que aprender a ser né// (Marília, 2019a¹⁰, grifos nossos).

O processo de escolarização de Marília se dá na escola pública, marcado por algumas práticas, que, como ela diz: “processo de adaptação, de resolução de problemas desde os mais simples aos mais complexos” (Marília, 2029a). Não se sentia diferente, tão pouco a escola a via com diferença.

Marília diz que: “nunca tive nenhum tipo de tratamento diferenciado”. Na escola, revela que chegava muito cedo no primeiro dia de aula para “marcar” a carteira da frente da terceira fila, que era a fila do meio e se algum colega, um dia pegou essa carteira, ela reivindicou.

Nas memórias escolares de Marília, ela diz não lembrar ter sido tratada como diferente pelos professores ou pela direção da escola. Mas era tratada como diferente pelos colegas de sala e outras crianças e faz, em sua narrativa, uma reflexão avaliativa desse momento de forma (re)significado “É muito próprio do adolescente e da criança o autorreconhecimento e ao mesmo tempo... a diferenciação, a autorreconhecimento pela diferenciação do outro” (Marília, 2019a).

Ao longo do processo de escolarização, Marília nos revela que com o passar do tempo essas situações de *Bulling* foram cessando e dando espaço para um “momento de amadurecimento da adolescência”, mas reconhece que isso aconteceu por fatores como ser “aluna modelo”, “melhores notas” fez acontecer o que ela chama de “processo de incorporação e de reconhecimento”.

Esses fatores motivacionais, de busca pelo reconhecimento da turma fez com que Marília, consciente ou inconscientemente, passasse a se dedicar mais, em se revelar uma pessoa autônoma e competente para a turma, apesar de sua limitação visual.

10 Documento não paginado

Esses fatores motivacionais mostram que, os sentidos de autonomia e competência estão entrelaçados, e que permitem que o sujeito central na narrativa, pudesse ampliar seus vínculos sociais e ter o sentimento de pertencimento ao grupo/turma da escola, assim diz Marília “[...] nós tínhamos grupos de estudos, nas disciplinas de química e física era muito recorrente a gente estudar sempre lá em casa, então eram dez, doze pessoas na minha casa e a gente estudava né”(2019a¹¹).

Marília reconhece a importância dos professores em estimularem sua autonomia e lembra de professores que marcaram sua trajetória escolar, revela que, na medida que era valorizada pelos professores, eles acabavam estimulando, o que pode ter sido um dos fatores motivacionais que potencializou a escolha da profissão, entre a educação escolar e os vínculos sociais que foram determinantes para sua “capacidade inventiva” e a “imaginação” e que marcam seu lugar de fala.

[...] marcaram minha trajetória escolar, eu posso aqui citar vários professores que marcaram meu gosto pela Ciência, marcaram meu gosto pela História não é// minha professora de História, Dona Luzia, foi minha professora na quarta série e no ensino médio, e ela tinha uma forma de explicar empolgante e aquilo me lembra bastante... inclusive minha opção pela História tem muito a ver com as memórias que eu tenho dessa professora. O meu gosto pela Física que , por que o gosto pela Física? Porque eu sentia que a Física, por mais que tivesse aquelas fórmulas, não me limitava as fórmulas, porque eu tentava sempre criar fórmulas, encontrar novas respostas não é// **e solução para os problemas...** a português, eu sempre tive professoras de Português que tinham o gosto, claro, muito próprio da época, pela gramática, pela linguística, mas também estimulavam essa parte criativa da escrita e tudo mais[.] (Marília, 2019a¹²) grifos nossos

Marília, apresenta a(s) figura(s) dos professores como fator de provedores do sentido de motivação. Motivação extrínseca identificada, no qual é orientado pela utilidade e o sujeito sente-se orientado por uma importância pessoal e identificação. Geralmente estão interligados ao sentido de autonomia, competência e pertencimento, como uma engrenagem, que faz mover todo um sistema motivacional do sujeito.

11 Documento não paginado

12 Documento não paginado

Revela sua paixão pela escola e as memórias dos mais velhos, o que fez ela criar o gosto pela História, curso no qual ela cursou em uma Universidade Pública, muito influenciada, também pelas histórias que a avó contava e pelo lugar de origem. Fatores motivacionais que foram sendo introjetados pelos vínculos sociais e que influenciaram a(s) escolha(s) de Marília.

[...]Essa minha relação entre a escola e a vida, entre a escola e as memórias dos mais velhos me fez criar um gosto cada vez mais forte pela História, então da escola... da escola básica... eu vou cursar História no Campus de Caicó da UFRN, no Ceres Campus Caicó da UFRN, entrando lá no curso de História eu pude de maneira sistemática, metodológica, entender como as histórias são construídas, como elas são narradas... eu pude me dedicar a vários projetos de ensino, pesquisa e extensão sobre a história do lugar, sobre a história da região. Eu pude aguçar a curiosidade daquela criança buliçosa, eu pude aguçar a curiosidade mais aplicada ou alinhada à um método... eu pude desbravar a escrita da história, a historiografia do Seridó, eu pude me constituir enquanto uma pesquisadora da área que faz o que gosta... então eu sempre digo que vivo da e pela História... vivo também para a História <<risos>>. Eu vivo de contar histórias! É que essas histórias me marcaram desde à infância e eu só fui ter conhecimento do peso delas na minha vida... quando eu entendo como se constrói, como faz, como se escreve a História. (Marília, 2019a)

Durante o curso de História, Marília confessa que não encontrou limites “para pensar, ‘pra’ imaginar, o limite era o céu”, e decide, logo no início de curso que queria ser professora de História em uma universidade, por uma motivação intrínseca orientada pelo seu interesse, prazer e satisfação.

Inspirada pelos professores do curso de História, que passam a ser fator de motivação para os sentidos de Marília pelo curso, podemos identificar o sentido de competência em desejar ser professora de História, por estar intrinsecamente motivada e identificada com o curso de História, projetando a futura carreira profissional.

[...] Eu tive contato com professores que chegavam na sala e de repente traziam uma pergunta e desdobramentos dessa problemática e que deixavam a gente meio inquietos e eu... **é isso mesmo que eu quero, eu quero ser como eles, eu quero fazer mestrado, doutorado... eu quero voltar pra UFRN, eu quero fazer isso na vida... eu quero conversar com pessoas,**

eu quero olhar documentos, eu quero conhecer outras histórias e viver disso[...] (Marília, 2019a¹³) grifos nossos

Com os vínculos sociais e sentido de pertencimento ao curso e a universidade, Marília passa a incorporar os atributos de pesquisadora a sua rotina de estudante universitária e sua primeira pesquisa, e como resultado de estudo de trabalho de conclusão de curso, escreve sobre a História da Banda de Música da cidade e descobre sua identificação pela pesquisa.

[...] **é uma paixão pela pesquisa...** o gosto de conversar com um e com outro... de juntar fotografias, de juntar documentos e paralelo a isso, eu lembro que eu tinha um gosto de guardar coisas.. guardar coisas na memória... hoje nem tanto((risos), mas eu tinha uma memória muito aguçada e eu também gostava de guardar as recordações, cadernos, provas, enfim... vários objetos de recordação. (Marília, 2019a). grifos nossos

Após conclusão do curso de graduação, Marília fez o mestrado e o Doutorado em uma universidade pública na cidade de Natal. Partiu do interior do estado para a capital em busca de concretizar a trajetória planejada por ela ao iniciar sua graduação no curso de História.

Ao iniciar o Mestrado, Marília passa a se reconhecer como pesquisadora e a refletir sobre seu lugar e sua trajetória de vida escolar. Na busca de escrever sobre o Seridó em sua pesquisa de Mestrado, Marília passa a refletir, também sobre si e suas interações sociais com seu lugar e sua origem.

[...] Então esse exercício que eu fiz no mestrado era um pouco de mim.. na medida que eu pensava a escrita sobre o Seridó eu também estava pensando a minha escrita sobre o lugar, sobre uma região, com o passar dos tempos eu fui percebendo que minha trajetória escolar ela é muito mais marcada por uma discussão sobre História e espaços articuladas pela perspectiva de Educação, do que necessariamente pela deficiência[...] (Marília, 2019a¹⁴)

Além de falar de seu lugar, percebe-se que Marília, ao longo de sua vida escolar procurou invisibilizar sua deficiência visual, o que pode ter potencializado e mantido seus níveis de sentidos de autonomia e competência,

13 Documento não paginado

14 Documento não paginado

apesar de tentar “provar” que não “que não queria ser diferente” e as inter-relações escolares que era capaz mesmo diante de suas limitações.

Em suas memórias escolares, Marília faz uma reflexão avaliativa sobre suas decisões ao longo da vida escolar e que demonstra fazer parte de seus valores pessoais. No trecho abaixo, Marília faz uma reflexão e narra seus ideais frente a diferença/ deficiência. Marília trata de uma reflexão presente – passado revelando-se incomodada com algumas questões do presente.

[...] Mas o exercício talvez não seja esse, talvez tenha que se mostrar como tal, mas que não seja, que não sejamos tratados de maneira diferente, mas que os outros nos reconheçam como tal, mas que a gente tenha um tratamento, uma relação com respeito as especificidades, mas que não potencialize as especificidades... então, hoje quando me vejo inquieta com toda e qualquer radicalismo, seja político, seja religioso... acho que tem muito a ver com a minha... sempre lutei, antes de ser externa... uma luta interna de não querer que eu seja o elemento da diferença, porque os **radicalismo me incomodam muito..** radicalismos me incomodam porque eu tenho que ser vista como Marília, eu tenho que ser vista pelo que eu posso colaborar, no sentido mais macro e não pelo sentido estrito que seria a deficiência. **Se as pessoas me veem pela deficiência, elas estão vendo apenas um aspecto, eu sou muito mais do que isso. Então eu não tenho que me mostrar por ela, eu tenho que me mostrar com uma perspectiva mais holística... e dentro disso tem a deficiência, mas eu não sou a deficiência!** [...] (Marília, 2019a¹⁵) grifos nossos

Marília fala da ‘Marília professora’, fala de sua profissão e se diz como se percebe como profissional em uma perspectiva avaliativa do presente e mostra o quanto se encontra ainda motivada intrinsecamente pela escola da profissão docente.

[...] **Marília professora é a mesma Marília buliçosa e curiosa. Marília professora é a Marília que não consegue se ver sem a capacidade inventiva, é uma Marília que não ver limites de materiais nem teóricos..** é uma Marília que está muito mais disposta a escutar do que, necessariamente, falar.. embora eu fale muito, mas antes de falar eu gosto de escutar porque eu penso que é na escuta que a gente desenvolve uma perspectiva sensível e hoje, você ser professora é estar atento ao outro[...] (Marília, 2019) grifos nossos. [...]Então a Marília

professora é aquela Marília que mexia nas coisas, hoje eu também mexo com consertos <<risos>>, é aquela Marília que perguntava tudo, hoje eu também pergunto tudo, mas pra escutar mais dos outros. Eu também penso que a minha trajetória como professora ela vem sendo, muito mais marcada, pela Marília da infância do que eu imaginava, ela é muito mais marcada pela presença, também de uma vivência em família do interior, do que eu imaginava.. porque eu fui me tornando uma professora menos encaixada em modelos de formação (Marília, 2019^a) grifos nossos

A dimensão profissional do sujeito é constituída por um universo específico com suas tradições, organizações, regras e normas e que Marília como professora apresenta-se na terceira pessoa “Marília professora é a mesma Marília buliçosa e curiosa [...]”, apresenta-se como professora e revela como é e estar a Marília professora no tempo presente, mas relembra da infância e reflete no ato do discurso narrativo sobre sua infância e a própria trajetória como professora estarem interligadas, assim como a família ser um dos principais fatores motivacionais ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Marília nos revela que a deficiência visual a fez apreender e reflete que a que antes de falar ela teve que observar mais, seja pelo olhar ou pelo tato ela teve que observar mais para poder estudar mais.

[...] Esse é um aspecto que a deficiência visual foi me ensinando.. antes de querer falar tudo, eu tenho que observar mais, seja pelo olhar, seja pelo tato, mas eu tenho que observar mais.. eu tenho que escutar mais.. eu tenho que compreender mais que espaço é esse.. pra que eu tenha, no momento da fala, condições de fazer conexões, tessituras.. que o aligeiramento muitas vezes não permite.. Então **a Marília professora é aquela Marília que mexia nas coisas, hoje eu também mexo com consertos <<risos>>, é aquela Marília que perguntava tudo, hoje eu também pergunto tudo, mas pra escutar mais dos outros.**(Marília, 2019¹⁶) grifos nossos

Marília nos revela e traz reflexões sobre sua(s) memória(s) de escola, nos diz que aprendeu a lidar com os problemas e dificuldades, procurando adaptações para que ela não fosse considerada como diferente dos outros da turma.

[...] As memórias de escola de um deficiente visual... **hoje quando a gente pensa memórias de escola, as narrativas de deficientes visuais talvez remetam mais, no meu caso, a essa perspectiva de aprender a lidar com os problemas, com as dificuldades, aprender a lidar com o inesperado, procurando essas adaptações 'pra' que eu não fosse tida como a diferente, tratada como diferente.** Eu posso ser diferente, eu sou diferente porque todos nós somos diferentes, mas eu não quero ser tratada como à diferente, mas apenas como uma pessoa diferente, como qualquer outro. **Eu não sou "a" diferente, eu sou uma diferença. Todos nós somos uma diferença,** então talvez por isso a minha aversão com alguns resquícios[...] (Marília, 2019a¹⁷) grifos nossos.

No trecho abaixo podemos verificar o trecho narrativo, em que Marília traz ao seu discurso narrativo uma perspectiva referente ao futuro. O que ela deseja do futuro? E fala da importância de sua profissão e atribuições de docente. Marília faz uma reflexão sobre as memórias escolares no momento presente relatando situações que vivenciou e que atualmente analisa como perspectivas de aprender e novas possibilidades de compreender a(s) situações e decisões tomadas no passado.

[...] Viver... eu quero viver, quero pensar, eu quero imaginar mais... é.. eu penso que hoje **eu tenho consciência da deficiência visual na minha vida... eu sei que eu sou o que sou por ela e sei que por ela eu sei que tenho que pensar uma nova prática de vida pessoal e profissional. Eu tenho que em função dela construir formas de ação profissional que me permita plantar sonhos e colher esperança. Eu não tenho que ser a protagonista no sentido de fazer tudo, mas eu tenho que ser um ponto que está num contexto maior que é uma conexão, uma rede que possibilita novos *insights*, novas conexões e que a partir desse pontinho que é.., que sou eu, que a partir desse pontinho outras coisas sejam religadas, conectadas... então eu sou um ponto entre vários outros pontos e que o futuro me permita estar sempre em conexão e sempre em rede colaborando.** (Marília, 2019a) grifos nossos

Revela uma motivação extrínseca identificada, orientada pela utilidade de ser docente e importância pessoal de ser professora e pesquisadora e que apesar das incertezas apresenta-se realizada com a profissão que escolheu.

17 Documento não paginado

Hoje eu percebo o como nós somos insignificantes, mas quão somos necessários no todo. Eu percebo que o futuro enquanto professora é um futuro muito marcado pelo que eu posso potencializar no outro mais do que em mim. **Então hoje eu posso dizer que vivo como professora e pesquisadora mais para o outro do que para mim.** Eu já não posso, eu já não tenho condições de fazer todas as pesquisas que eu quero, mas eu posso colaborar em diversas frentes com outras pesquisas né// **Eu posso ser um ponto de escuta, eu posso ter uma mirada sensível na docência, na pesquisa... é... e fazer com que aquela imaginação, aquela inventividade potencializada pelo sertão, pelas conversas de outrora estejam sempre vivos, porque é isso que vai alimentar e fortalecer o que eu posso fazer como professora, como pessoa nesse mundo de incertezas... acho que é um pouco isso...** (Marília, 2019a¹⁸) grifos nossos

No decorrer da narrativa de Marília identificamos uma narrativa que segue uma sequência e organização de acontecimentos, no qual apresenta uma construção temporal da memória, com momentos que marcaram sua história de vida e motivaram suas tomadas de decisões em seu percurso formativo.

4. A construção estrutural das memórias: perspectiva analítica

Cada história de vida possui significados e representações diversas e únicas mesmo 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 (presente) com as experiências vividas no passado. Ao (re)estabelecer essas inter-relações entre passado e futuro passamos a selecionar aquilo 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.

18 Documento não paginado

A partir do ato de criação do discurso narrativo autobiográfico passamos a refletir e compreender, ao mesmo tempo, sobre aquilo que experienciamos no passado e buscamos, em alguns casos, justificar nossas tomadas de decisão passadas. As emoções e sentimentos sentidos no momento do ato narrativo são diversos e podem, ao mesmo tempo, ser semelhantes aquilo que sentimos ao viver tal experiência ou estar envolvido 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 para si através da identificação com as origens dessas memórias, ou por fazermos parte ou por nos identificarmos com os valores e crenças sobre as quais lembramos.

Ao analisarmos as narrativas das memórias de pessoas com deficiência visual notamos que existe uma estrutura organizacional dos discursos narrativos dos entrevistados e verificamos que existe uma sincronia que nos remeteu aos estudos de William Labov. Labov(1972) faz uma análise estrutural das partes intertextuais da linguagem e as relações estruturais de organização do ato narrativo. Observamos que as narrativas das memórias de nossos entrevistados seguem um fluxo estrutural na construção do discurso narrativo autobiográfico no qual passaremos a descrever a seguir.

Através da organização das narrativas aqui apresentadas elaboramos “linha sequencial” estrutural da construção da narrativa, no qual os sujeitos passam a elaborar e organizar o que querem falar através do momento/ato narrativo. Labov(1972) define a narrativa de experiências de vida, singulares, como uma recapitulação das experiências passadas no qual o sujeito passa a narrar em uma ordem que ele acredita refletir a sequência dos eventos ocorridos.

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

Na organização estrutural das narrativas de memórias e trajetórias de vida de pessoas com deficiência visual apresentados neste estudo, apresentamos uma organização do discurso no qual descrevemos a seguir: **Origem** é a introdução narrativa que o sujeito elabora ao narrar a sua experiência

de vida, refere-se a(s) filiações familiares e as memórias que cercam o nascimento do sujeito narrador, 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, fala de si. **Fator Complicador** o sujeito narra o(s) fato(s) implicador(es) seria o ponto central da narrativa; **Resoluções** refere-se à sequência de eventos e tomadas de decisão do sujeito; **Autoavaliação**, o sujeito faz reflexões sobre suas tomadas de decisões referentes ao fator complicador; **Conclusão ou Coda**, o narrador traz reflexões e faz suas considerações sobre a narrativa e encerra o discurso.

A cada “ato” narrativo ligada ao que denominamos ao ato de autoavaliação conta com três possibilidades de avaliação e ou reflexão do narrador, a saber: **Avaliação externa; Avaliação encaixada, Ação Avaliativa.** A **Avaliação externa** o narrador comunica qual o seu ponto de vista sobre o que foi narrado, ocorre um tipo de suspensão da narrativa (o sujeito interrompe o que estava narrando para falar sua opinião ou ponto de vista); A **Avaliação encaixada** o sujeito narrador encontra-se no desenvolvimento da narrativa de maneira contínua e dramática, utilização dos discursos reportado de atos narrativos ao longo da organização da narrativa; e a **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.

As narrativas foram analisadas a luz da Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci, no qual identificamos muito mais que os principais fatores motivacionais nas memórias escolares, revelamos vidas que apresentam interrelações com quatro categorias: **a família, a deficiência, a escola e profissão.** Essas categorias foram identificadas após notarmos que os discursos narrativos dos entrevistados possuíam uma organização estrutural das narrativas e que passamos a analisar nos quadros descritivos das memórias, no qual também identificamos a organização estrutural das narrativas de memórias autobiográficas.

Cada narrador decide o que quer falar, e isso implica em uma elaboração mental do que iremos narrar e que em uma organização estrutural apresentando uma maior ou menor intensidade dos eventos que decidimos revelar. A organização estrutural da narrativa identificamos os marcos dos fatos e eventos que passamos a representar no nosso discurso e que influenciam nas nossas tomadas de decisão.

Ao analisarmos as memórias de Marília identificamos que ela apresenta uma narrativa com organização estrutural temporal dos eventos

experenciados. De início, apresenta o ponto de origem, centralizado em seu vínculo social familiar, dando maior enfoque a figura materna, na qual apresenta uma ligação emocional muito forte e que identificamos como um dos principais fatores motivacionais de Marília. Em suas primeiras memórias identificamos que Marília apresenta reminiscência parental, e que demonstra alto nível de identificação afetiva com as lembranças que foram (re) contadas pela figura materna.

Marília, lembra da primeira infância e do 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 o 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, na qual demonstrou possuir sentido de autonomia e competência aliados as suas tomadas de decisão ao longo das experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Na organização estrutural da narrativa de Marília o ponto das resoluções está a deficiência visual e suas memórias escolares, no qual identificamos sentido de motivação extrínseca identificada com orientação de importância pessoal, no qual 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, e 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, não queria ser vista como diferente, e por isso tentava sempre resolver os seus problemas escolares. Na escola também estabeleceu vínculos sociais com os colegas e professores e assim tornou-se mais confiante e ampliou seu sentido de competência.

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 sintasse

extrinsecamente motivada por identificação, por sentir que o curso fazia sentido para seus interesses pessoais e assim, ela traça objetivos para 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-se sua motivação satisfatória e que a levou a cursar mestrado e doutorado. E assim, Marília torna-se professora universitária e apresenta-se intrinsecamente motivada orientada pelo interesse pessoal e que traz satisfação e prazer na carreira docente. Neste ponto da estrutura narrativa identificamos os professores como fator motivacionais de suas tomadas de decisão e 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, sua carreira e revela suas expectativas e crenças em relação a vida pessoal e profissional.

Quando Marília narra sobre sua profissão ela está no ponto narrativo entre resoluções e autoavaliação e que 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 de sua vida pessoal e profissional.

5. CONSIDERAÇÕES

As narrativas de memórias revelam sujeitos que, mesmo com limitações, puderam desenvolver suas habilidades, tornaram-se pessoas autônomas e competentes com o apoio de fatores motivacionais como a família e a escola, que contribuíram para construção da identidade pessoal e profissional do sujeito ao longo da vida.

Os contextos e vínculos sociais constituíram espaços formativos da identidade desses sujeitos fazendo com que eles criassem estratégias para superar problemas sistêmicos, como a falta de material adequado para adaptação e proporcionar a aprendizagem desses sujeitos que mesmo com dificuldades e limitações não se desmotivaram em seguir seus propósitos e interesses pessoais graças ao apoio familiar, a escola e aos sujeitos se sentiram mais autodeterminados.

A busca em compreender o outro e suas quais as suas motivações nas tomadas de decisões é um processo complexo, pois discute o desenvolvimento

do sujeito em sua integralidade, entre vida pessoal e acadêmica, entre vida pessoal e profissional e isso são questões que estão interligadas entre si.

Não temos como separar nossas motivações pessoais das motivações profissional, as dimensões formativas se entrelaçam nesse processo de construção de si, e a constante sensação de inacabamento faz parte dessa (re)construção de si, pois nos conduz a caminhos de muitas reflexões.

A deficiência, mesmo aparecendo na origem da narrativa, torna-se principal fator complicador e passa por transições avaliativas do narrador até chegar para o ponto das resoluções (conjunto de eventos associados ao fator complicador). A pessoa com deficiência possui diversos fatores motivacionais para superação dos desafios enfrentados ao longo da vida escolar /acadêmica e profissional, sendo a família a principal fonte de apoio de manutenção da(s) motivações e sentidos de autonomia e competência, em seguida surge o ambiente escolar como ambiente provedor do sentido de pertencimento e ampliação dos vínculos sociais, seguido da vida acadêmica em nível superior, no qual trouxe os desafios de acessibilidade e adaptação que auxiliou no desenvolvimento de estratégias para manutenção da motivação do sujeito em relação a ele e ao curso. Por último a chegada na carreira profissional, no qual identificamos a escolha pela profissão através da motivação extrínseca identificada e/ou motivação extrínseca introjetada. Observamos que os limites e preconceitos sobre a deficiência visual e os sentidos de autonomia, competência e vínculos sociais impulsionaram os sujeitos deste estudo alcançarem suas realizações pessoais e profissionais.

Conclui-se que, a pessoa com deficiência possui diversos fatores motivacionais para superação dos desafios enfrentados ao longo da vida escolar /acadêmica e profissional, sendo a família a principal fonte de apoio de manutenção da(s) motivações e sentidos de autonomia e competência, em seguida surge o ambiente escolar como ambiente provedor do sentido de pertencimento e ampliação dos vínculos sociais, seguido da vida acadêmica em nível superior, no qual trouxe os desafios de acessibilidade e adaptação que auxiliou no desenvolvimento de estratégias para manutenção da motivação do sujeito em relação a ele e ao curso. Por último a chegada na carreira profissional, no qual identificamos a escolha pela profissão através da motivação extrínseca identificada e/ou motivação extrínseca introjetada. Observamos que os limites e preconceitos sobre a deficiência visual e os sentidos de autonomia, competência e vínculos sociais impulsionaram os sujeitos deste estudo alcançarem suas realizações pessoais e profissionais.

6. 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.

DECI, E. L. (Eds). **Handbook of self-determination research**. University of Rochester Press, New York, 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.