

U. PORTO

FPCE FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO, GÉNERO E CIDADANIAS

**Olhar a cidadania através das subjectividades
de mulheres portadoras de deficiência**

**Dissertação de Mestrado sob orientação da:
Professora Doutora Helena Araújo**

Maria de Fátima Valente Gonçalves Pinto Miranda

Junho, 2007

TM
MIR/OLH



RESUMO

É objecto desta investigação procurar, através de narrativas biográficas, os contributos das experiências e subjectividades de mulheres portadoras de deficiência para a construção de uma cidadania alargada para todos e todas, que garanta a igualdade de oportunidades, livre de estereótipos de género, que respeite e dê direito à diferença, de modo a que esta seja encarada como um aspecto positivo, que nos forneça contributos para pensar uma escola inclusiva mais democrática.

Numa conceptualização da diferença que rompe com o universalismo mas também não se reduz ao relativismo, parte-se de Young (1997) para perspectivar uma posição assente numa visão política e não apenas no “respeito moral”. Articulam-se noções sobre cidadania pensada como arena de tensões e conflitos sociais e o que ela implica na vida social de cidadãos e cidadãs, em termos da cidadania civil, política e social (Marshall 1950).

Confronta-se a “materialização” do corpo com a construção de um modelo de deficiência que não contribui para a desconstrução social da diferença e, por sua vez, oprime e exclui determinados grupos sociais marcando-os como “outros”.

O percurso metodológico desta dissertação assenta numa perspectiva de histórias de vida como metodologia fundamental (Ferrarotti, 1983) que dá relevo às experiências e subjectividades das mulheres nos seus próprios termos.

Assim, apresentamos em primeiro lugar as narrativas biográficas de duas mulheres portadoras de deficiência. Em seguida, desenvolvemos a problemática teórica desta pesquisa em torno de noções de cidadania, diferença e corpo.

Com esta investigação, tornaram-se visíveis os processos discriminatórios, através dos sentimentos de exclusão, a que as narradoras estão sujeitas, na experiência *simultânea* de mulheres e portadoras de deficiência, as estratégias de sobrevivência e a *agência*, a que recorrem para enfrentarem com algum optimismo a vida do dia a dia e por fim, a solidadriedade quer individual quer institucional como garante da realização pessoal e da construção da autonomia.

A reconfiguração de novos caminhos percorridos através dos movimentos associativos, quer do feminismo, quer das pessoas portadoras de deficiência pode contribuir para uma maior realização dos seus direitos, maior capacidade para gozar a autonomia, independência e capacidade de decisão.

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada 25790
Data 23/07/2007

ABSTRACT

The purpose of this study is to find through the biographical narratives the contribution of the experience and subjectivities of handicapped women to the building of a wide citizenship to all of us that maintains the equality of opportunities free of stereotypes that respects and gives right to the difference in order to be seen as a positive aspect to give reasons to think about an inclusive and more democratic school.

In a conception of the difference that breaks out the universalism but that doesn't reduce itself, we follow the Young (1997) to have a position based on a politics vision and not only in the moral respect. We articulate ideas about citizenship through as a stage of tensions of social conflicts about this idea and what it implies in the school life of the citizens in terms of civil, political and social citizenship (Marshall, 1950).

We compare the materialization of the body with the construction of an handicapped model that doesn't contribute to the social misconstruction of the difference but presses and excludes some social groups called them "the others".

The methodological path of this argumentation is based in a perspective of life stories with fundamental methodology (Ferrarotti, 1988) that mentions of the experiences and subjectivities of women in their own terms.

First we show biographical narratives of handicapped women and then we develop the problematic theory of this research around citizenship ideas difference and body.

A society which allows the exclusion of its citizens from knowledge and human progress, that doesn't correct the results of the market function, avoiding situations of marginalization and privilege, it isn't a society that serves all citizens.

The reconfiguration of new ways done through associations not only of feminism or handicapped people to contribute to respect there rights more capacity to enjoy autonomy independence and capacity to decide.

RESUMÉ

L'objet de cette investigation c'est chercher à travers des narrations biographiques les contributions des expériences et subjectivités de femmes porteuses de déficience pour la construction d'une citoyenneté élargie pour tous et pour toutes, laquelle garantisse l'égalité des chances, sans stéréotypes de type et qui respecte et donne droit à la différence, de manière que celle-ci soit considérée comme un aspect positif, qui nous donne des contributions pour penser une école inclusive plus démocratique.

Dans une conceptualisation de la différence qui rompt avec l'universalisme mais ne se réduit aussi pas au relativisme, on part d'Young (1997) pour mettre en perspective une position qui soit basée dans une vision politique et pas seulement dans le "respect moral". On articule des notions sur citoyenneté pensée comme une arène de tensions et conflits sociaux sur cette notion et tout ce qu'elle implique dans la vie sociale de citoyens et de citoyennes, dans des termes de citoyenneté civile, politique et sociale (Marshall 1950).

On confronte la "matérialisation" du corps avec la construction d'un modèle de déficience qui ne contribue à la déconstruction sociale de la différence et à son tour opprime et exclu certains groupes sociaux en les indiquant comme "autres".

Le parcours méthodologique de cette dissertation est basé dans une perspective d'histoires de vie comme méthodologie fondamentale (Ferrarotti, 1983) qui donne du relief aux expériences et subjectivités des femmes dans leurs propres termes.

De cette façon nous présentons d'abord des narrations biographiques de deux femmes porteuses de déficience. Ensuite, nous développons la problématique théorique de cette recherche autour de notions de citoyenneté, différence et corps.

Une société qui permet consciemment que grande partie de leurs citoyens et de leurs citoyennes soit exclue des fruits de la connaissance et du progrès humaine, qui ne fournisse pas les mêmes opportunités de ressources et postérieurement ne corrige pas les résultats du fonctionnement du marché, en garantissant qu'on évite des situations de marginalisation et qu'on empêche des situations de privilège, n'est pas exactement la société qui sert tous les citoyens et toutes les citoyennes.

La reconfiguration de nouveaux chemins parcouris à travers des mouvements associatifs, soit du féminisme, soit des personnes porteuses de déficience, peut contribuer à une plus grande réalisation de leurs droits, à une plus grande capacité pour jouir de l'autonomie, indépendance et capacité de décision.

Agradecimentos

A primeira palavra de apreço e gratidão vai para os meus/minhas alunos/as que têm sido ao longo da minha vida profissional os/as grandes impulsionadores/as pela busca de conhecimento, assim como para a Emília e a Filomena que não se resignam à condição de ser menos cidadãs e lutam pela conquista de uma cidadania plural.

A todos e todas companheiras de investigação, começando pela minha orientadora, Professora Doutora Helena Araújo, pela sua sabedoria e paciência, passando por todos/as professores/as de curso, que cada um/a à sua maneira contribuiu para o meu crescimento pessoal, terminando nas colegas de turma, Andreia, Carmo, Esmeralda, Eunice, Conceição, Fátima, Ana Paula, Carolina, Celeste e Rosemarie, companheiras de êxitos, angústias e de troca de saberes.

Ao Zé companheiro de todas as lutas.

Ao Xico e à Sara pela possibilidade constante que proporcionam de me confrontar entre os seus e os meus problemas.

À minha mãe, irmã e sobrinha por serem sempre o garante das minhas impossibilidades.

Ao Senhor Ângelo e Dona Conceição pela longa experiência das suas vidas.

A todos/as os/as meus/minhas amigos/as que comigo sofreram as dores de dar à luz este trabalho, o Zegusto, a Manela, a Lúcia, a Carolina mãe e a Carolina filha, a Adília, a Graça, a Alice Lídia, o Luís, a Laide, o Ivo e a Filipa, a Isabel, a Laura, a Jacinta, o Fausto, a Carminda, a Maria dos Reis, a Sofia, a Manuela Barros, a Teresa, o Hugo e a Rosita, a Fátima Borges, a Mila, a Domingas, a Teresa Monteiro, a Lizete e a Preciosa.

À Professora Doutora Isabel Menezes que discretamente sempre esteve presente.

E por fim à Professora Doutora Maria José Magalhães e ao Agostinho pela força, disponibilidade e alegria.

Índice

| | |
|--|----|
| RESUMO | 1 |
| Agradecimentos | 4 |
| Introdução | 8 |
| Capítulo 1: | 13 |
| <i>Histórias de Vida de Vidas com História</i> | 13 |
| NARRATIVA 1 | 14 |
| <i>Não vale a pena chorar. Temos é que ser Felizes!</i> | 14 |
| <i>Da minha infância, só tenho boas recordações.</i> | 15 |
| <i>Na escola primária, faziam cadeirinha para me trazerem para o recreio.</i> | 15 |
| <i>No 2º Ciclo, foi a altura em que me senti mais sozinha.</i> | 17 |
| <i>Na escola secundária, fiz grandes amigas e nunca me senti discriminada pelos professores.</i> | 17 |
| <i>Eu pensava que, no ensino superior, ia ser uma maravilha!</i> | 18 |
| <i>Tirando quatro ou cinco ovelhas ranhosas, na residência havia bom ambiente.</i> | 19 |
| <i>Uma pessoa chegar ao seu quarto, e deparar com uma figura daquelas!?</i> | 20 |
| <i>Amigas verdadeiras: há uma, ou, no máximo, duas!</i> | 22 |
| <i>Ir ao Porto era um “bicho de sete cabeças”; mas, só custou na primeira semana.</i> | 23 |
| <i>Escolhi ser professora, porque gosto muito de crianças.</i> | 24 |
| <i>Não me adianta chorar: uma pessoa tem que avançar para a frente!</i> | 25 |
| <i>A oferta do computador, através de um anúncio no jornal.</i> | 26 |
| <i>Ainda há muitos entraves para quem tem deficiências</i> | 28 |
| <i>A nível de diferenciação pedagógica, considero que estou bem preparada.</i> | 29 |
| <i>Namorados? Para já, não estão nos meus planos.</i> | 30 |
| NARRATIVA 2 | 32 |
| <i>Espero que a minha vida seja importante para a sociedade.</i> | 32 |
| <i>Da infância, nada ficou registado na minha mente</i> | 33 |
| <i>A minha revolta, por ter de viver na IAC, era normal</i> | 33 |
| <i>Na escola, sentia que os colegas me olhavam de maneira diferente</i> | 35 |
| <i>Sempre fui tímida; mas a deficiência era um obstáculo para me aproximar das colegas</i> | 36 |
| <i>Não gostava de ir para casa da minha família</i> | 37 |
| <i>Não acabei o curso de costura</i> | 39 |
| <i>Como empregada doméstica, não fui feliz.</i> | 39 |
| <i>Tive sorte de, naquele dia, ter encontrado a pessoa certa.</i> | 39 |
| <i>Há momentos, na vida, em que sentimos que não somos todos iguais.</i> | 40 |
| <i>O meu ordenado dá para viver. Gosto de andar bem vestida.</i> | 42 |
| <i>As amigas escolhem uma ementa apropriada, onde haja pouco a partir</i> | 43 |
| <i>Acho que sou muito simpática.</i> | 44 |
| <i>Quando o via, o meu coração começava a bater: “Tic.. tic... tic”</i> | 45 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 2: | 46 |
| <i>Conceptualizando Novas Cidades e deficiência</i> | 46 |
| <i>Introdução</i> | 47 |
| <i>Universalismo versus Relativismo para Perspectivar a Diferença</i> | 47 |
| <i>O Contributo de Young na Problemática da Diferença</i> | 49 |
| <i>Cidadania: conceito e evolução</i> | 52 |
| <i>O papel da Educação na reprodução e/ou produção da cidadania</i> | 56 |
| <i>Desocultando eixos de exclusão da cidadania</i> | 58 |
| <i>Contributos do “contrato sexual” para uma nova cidadania</i> | 60 |
| <i>Conceito de agência e a sua implicação na transformação social</i> | 63 |
| <i>As questões do “cuidar” para reflectir a diferença</i> | 66 |
| <i>Síntese</i> | 68 |
| | |
| Capítulo 3: | 71 |
| <i>A construção da deficiência através da “materialização” do corpo</i> | 71 |
| | |
| <i>Introdução</i> | 72 |
| <i>“Materialização” do Corpo</i> | 73 |
| <i>A Exclusão Inconsciente</i> | 75 |
| <i>O Socialmente Correcto</i> | 80 |
| <i>Da “materialização” do Corpo ao modelo social da deficiência</i> | 83 |
| <i>Responsabilidade e Justiça</i> | 87 |
| <i>Em síntese</i> | 91 |
| | |
| Capítulo 4: | 92 |
| <i>Um percurso de pesquisa através de Histórias de Vida</i> | 92 |
| | |
| <i>Introdução</i> | 93 |
| <i>Reflexão Epistemológica do Paradigma Científico</i> | 94 |
| <i>As Histórias de Vida de Vidas Comuns com História</i> | 97 |
| <i>Diferentes Abordagens da Metodologia das Histórias de Vida</i> | 100 |
| <i>Técnicas (de escuta) e Interações (relacionais)</i> | 104 |
| <i>Opções metodológicas – procedimentos</i> | 107 |
| <i>Construindo histórias de vida</i> | 109 |
| <i>“Limpar o texto” na organização da narrativa final</i> | 109 |
| <i>A relação de interacção - implicação</i> | 110 |
| <i>A análise de conteúdo</i> | 112 |
| | |
| Capítulo 5: | 116 |
| <i>Os caminhos da cidadania na deficiência: ao encontro de narrativas vividas</i> | 116 |
| | |
| <i>Introdução</i> | 117 |
| 1 - Percursos de socialização informal | 117 |
| 1.1 - A Família..... | 117 |
| 1.1.1 – Famílias protectoras..... | 118 |
| 1.1.2 – Famílias que rejeitam | 119 |
| 1.1.3 – Famílias alternativas..... | 120 |
| 1.2 - Os/as amigos/as..... | 121 |
| 1.3 - As Brincadeiras | 123 |

| | |
|--|-----|
| 1.4 - Contextos de saúde..... | 124 |
| 1.5 - Processo de Institucionalização..... | 125 |
| 2 - Experiências de Educação Formal | 127 |
| 2.1 – A Escola..... | 127 |
| 2.1.1 – Diferenciação pela positiva ou paternalismo..... | 128 |
| 2.1.2 – As professoras preferidas..... | 129 |
| 2.1.3 – Experiências de sucesso/insucesso | 129 |
| 2.2 - Ensino Superior | 130 |
| 2.3 - A Escola Inclusiva..... | 131 |
| 2.4 – Acessibilidades | 134 |
| 3 – Cidadania..... | 135 |
| 3.1 - Sentimentos de exclusão | 136 |
| 3.2 - Dificuldades de realização afectiva..... | 139 |
| 3.2.1 – Corpo | 143 |
| 3.3 – Entraves à Realização Pessoal e Dificuldades de autonomia..... | 144 |
| 3.4 - Contexto de estágio | 147 |
| 3.5 - Abandono do “eugenismo” para a aceitação das diferenças | 148 |
| 4 - A Solidariedade | 149 |
| 4.1 - Cidadania adquirida..... | 153 |
| 4.2 - Questões económicas | 153 |
| 5 - Agência..... | 154 |
| 5.1 - Lidar com a deficiência..... | 155 |
| 5.2 - Construir a Autonomia e a Realização Pessoal..... | 158 |
| Em Síntese | 161 |
| Conclusão | 167 |
| <i>Cidadania e deficiência</i> | 168 |
| <i>Gênero e deficiência: experiência “simultânea” de discriminação</i> | 169 |
| <i>O “corpo” no eixo dos sentimentos de exclusão</i> | 171 |
| <i>Educação: que escola inclusiva?</i> | 173 |
| <i>Solidariedade: caridade ou cidadania?</i> | 174 |
| <i>Agência: estratégias de sobrevivência</i> | 175 |
| <i>A finalizar</i> | 177 |
| <i>Bibliografia</i> | 179 |

Introdução

Este trabalho inscreve-se na procura de conhecimento acerca da cidadania das mulheres portadoras de deficiência, partindo das suas experiências e subjectividades recolhidas através de histórias de vida.

Esta opção está directamente relacionada com a intenção de adquirir contributos para a construção de uma sociedade na perspectiva de uma cidadania alargada para todos e todas, que garanta, respeite e dê direito à diferença, de modo a que esta seja encarada como um aspecto positivo e nunca como um constrangimento. Tendo como grupo de estudo mulheres portadoras de deficiências, deparamo-nos com múltiplas facetas da exclusão, da diferença, de injustiça e de *disempowerment*, provocadas por toda a especificidade das suas diferenças (de género, de classe, de cultura e das suas características físicas).

Pretendemos então, construir conhecimento numa área que tem sido pouco abordada e também por isso relegada ao esquecimento, o que também tem contribuído para o seu *disempowerment* e uma posição de injustiça e exclusão. Sem cair num discurso paternalista que apenas faça realçar a importância de “os/as fazer sentir felizes”, mas também lutar pelos seus direitos, pelo direito de inclusão e o direito a terem direitos humanos, na conquista de um caminho emancipatório de forma a encontrarmos um conceito de cidadania mais justo. Assim, é nossa intenção atribuir importância, valor e se possível poder a quem apenas tem sentido desvantagens. Em primeiro lugar, não por serem mulheres, uma vez que esse factor não será o que terá maior peso na balança da exclusão e discriminação, contraposto com o da deficiência, tal como na história relatada por Araújo (2003) estas mulheres quando se vêem ao espelho o que vêem primeiro é uma pessoa com deficiência e só depois uma mulher e que Lloyd (2001) classifica de experiência *simultânea* das mulheres enquanto pessoas portadoras de deficiência e como mulheres. As mulheres portadoras de deficiência tem primeiro que lutar contra o preconceito que a exclui da realização do estereótipo que consideram como o exercício dos seus direitos como seres humanos e cidadãos e só então sentem a opressão de género.

Como sugere Lister (2003), diferentes abordagens da diferença representam uma tentativa de articular a ideia de uma política que, num espírito de solidariedade face à

opressão, vá de encontro e se organize em torno de redes e de grupos de diferenças, sem no entanto as suprimir.

Também a educação tem um papel muito importante quer na reprodução social e perpetuando as desigualdades que a sociedade vai provocando, quer na produção de novas mentalidades, no papel de contribuir para a construção de novos/as cidadãos/ãs capazes de construir uma sociedade mais justa para e com todos/as.

Tentaremos desocultar alguns factores de exclusão da cidadania, de forma a percebermos as razões da crise da cidadania actual e a pertinência de um novo conceito de cidadania, livre de dominadores/as e de subordinados/as.

Desocultando os factores inibidores de uma participação activa na construção da cidadania, novas formas de luta e de transformação social se podem perspectivar.

Sendo a escola um espaço que se anuncia para todos e todas, não deixa de receber todos os benefícios e defeitos da sociedade em que se inscreve. Diversas investigações têm progressivamente mostrado como a escola que se pretende de massas tem contribuído para a reprodução das desigualdades sociais.

Assim, para as desigualdades de classe, Stoer e Araújo (1992), mostraram, no contexto português como a escolarização excluía as crianças das classes trabalhadoras apesar da retórica da igualdade. Também as questões de género, Araújo (2000), Henriques e Araújo (1999), Pinto e Henriques (1999), Magalhães (1995) mostraram como a extensão da escola de massas às raparigas foi feita tardiamente e enquadrando-as num paradigma masculino de tal forma que elas aprendem que têm direito à escolarização mas apenas de forma subordinada (Subirats e Brullet, 1988). Assim como, os entraves à construção de uma verdadeira Escola Inclusiva como preconiza Rodrigues (2001).

Desta forma, a investigação foi mostrando que a escola só está preparada para determinado tipo de alunos: branco, masculino e de classe média, eventualmente também católico.

O efeito destas investigações, a par das pressões sociais e em articulação com os movimentos sociais para uma escola verdadeiramente para todos e todas, além da denúncia, resultou também no alargamento efectivo da escola à inclusão progressiva dos diferentes grupos sociais que não incluía.

Assim, ao fazer-se anunciar como uma “escola que é para todos e todas”, a sua autonomia relativa vai quase obrigando esta instituição a aceitar todos e todas a que a ela têm direito.

Para as pessoas portadoras de deficiência, em Portugal a investigação educacional é ainda incipiente, não dizemos que não exista todavia, não tem visibilidade suficiente para que a ela tenhamos acesso, aliás, a falta de biográfica nesta área foi um dos entraves para esta investigação.

Quanto a política, a inclusão vai sendo realizada no seio de políticas contraditórias e numa interacção complexa com as dinâmicas pedagógicas e relacionais no interior dos estabelecimentos de ensino, o que traz consigo constrangimentos, quer para o normal funcionamento da escola quer principalmente a quem a ela tem direito mas não se inscreve nos padrões pré estabelecidos.

E porque sabemos que para resistir a todo este processo é preciso ser-se dotado/a de uma enorme capacidade de luta e resistência, incita-nos à descoberta desta realidade, de forma, a que possa produzir conhecimento que contribua para a construção de uma nova cidadania em busca de uma sociedade mais justa.

Estamos certas que nos debateremos com uma escola que, apesar de mista, está fortemente contaminada pelos estereótipos de género, principalmente estereótipos de beleza feminina que são completamente arrasadores para as raparigas portadoras de deficiências (motoras, visuais, auditivas), excluindo-as da possibilidade da sua realização afectiva. Seremos, então, conduzidas para o debate em torno da escola mista/coeducação de forma a esclarecermos constrangimentos e benefícios e sobretudo a confusão de conceitos que se estabeleceram no sistema.

Sujeita a pressões contraditórias, de um lado, por maior inclusão e equidade, e de outro, por uma aparentemente neutra meritocracia, o sistema educativo tem evitado enfrentar o debate sobre uma verdadeira escola coeducativa, que tenha a preocupação de promover a igualdade de oportunidade de género, quer através do currículo, das atitudes, dos valores, de forma a estabelecer relações mais equitativas, livres de estereótipos.

Finalidades da investigação:

É objecto desta investigação procurar através de narrativas biográficas os contributos das experiências e subjectividades de mulheres portadoras de deficiência para a construção de uma cidadania alargada para todos e todas, que garanta a igualdade de oportunidades, livre de estereótipos de género, que respeite e dê direito à diferença, de modo a que esta seja encarada como um aspecto positivo, que nos forneça contributos para pensar uma escola/sociedade inclusiva, mais justa e mais democrática.

Assim, são objectivos desta pesquisa:

- Produzir conhecimento no campo das ciências da educação e dos estudos sobre as mulheres, nomeadamente sobre mulheres portadoras de deficiência;
- Contribuir para a promoção da Escola Inclusiva, Coeducativa: adoptando uma postura crítica face aos estereótipos sexistas, racistas, abeístas e homofóbicos;
- Produzir conhecimento sobre formas de estabelecer relações equilibradas e construtivas, valorizando criticamente a diferença (de género, de classe, de aparência, de cultura, de etnia, etc.);
- Dar um contributo no sentido de uma ética social, onde as relações entre as pessoas sejam baseadas na igualdade, no respeito e na responsabilidade, no sentido de uma sociedade mais justa;
- Contribuir para o conhecimento dos processos discriminatórios da escola.

Muitas das nossas motivações recaem sobre as nossas experiências de vida, principalmente quando pretendemos abordar áreas do domínio das Ciências Sociais e Humanas.

Ter vivido grande parte da vida em meio rural, altamente constrangedor à liberdade das mulheres, onde o domínio masculino é dominante e a cidadania é um registo masculino; sentir que qualquer atitude, por mais simples que seja, que tente quebrar com os padrões estabelecidos de masculinidade e feminilidade é objecto de enormes conflitos que abalam a estrutura pessoal, familiar, as relações profissionais e até mesmo o círculo de relações mais próximas, para além da clara desvantagem a que somos sacrificadas e as oportunidades, principalmente no domínio da vida pública, que nos são negadas; carregar com o peso da discriminação, só por que se nasceu mulher e se vive numa sociedade que rejeita a sua ascensão num caminho para a igualdade de direitos e de oportunidades; tudo isto provoca o desejo de aprofundar as razões de uma tal discriminação e desigualdade e alterar a ordem estabelecida em prol de uma sociedade mais justa.

De igual modo, o ter dedicado vinte anos de vida profissional à educação de crianças e jovens com deficiência faz acentuar a percepção das injustiças de uns em prol de outros,

sentir sobretudo o olhar paternalista que a sociedade em geral lhes dirige, mas nunca como um/a cidadão/ã que tem direito à sua diferença.

O percurso metodológico desta dissertação assenta numa perspectiva de histórias de vida como metodologia fundamental (Ferrarotti, 1988) que dá relevo às experiências e subjectividades das mulheres nos seus próprios termos (Araújo 2000; Magalhães 2005).

Organização da tese:

No primeiro capítulo, apresentamos as narrativas biográficas de duas mulheres portadoras de deficiência.

No capítulo dois, desenvolvemos a problemática da cidadania, a reconfiguração de novos modelos cidadania, seguindo perspectivas de cidadanias plurais que dêem lugar, direito e respeito às diferenças.

No capítulo três, abordamos as questões do corpo, confrontando a “materialização” do corpo com a construção de um modelo de deficiência que não contribui para a desconstrução social da diferença e por sua vez oprime e exclui determinados grupos sociais marcando-os como “outros”.

No capítulo quatro, apresentamos as opções metodológicas que nos permitiram construir as narrativas biográficas.

No capítulo cinco, dedica-se à exploração e da interpretação das experiências, subjectividades e discursos das narradoras, compreendendo e ouvindo os seus discursos, silêncios e sentimentos.

E, finalmente, apresenta-se as conclusões a que esta investigação nos permitiu chegar, assim como as ilações que podemos tirar para perspectivar uma cidadania plural.

Capítulo **1** :

Histórias de Vida de Vidas com História

NARRATIVA 1

História de vida de Emília Soares

*Não vale a pena chorar. Temos é que
ser Felizes!*

Da minha infância, só tenho boas recordações.

Tenho 23 anos. A minha família sempre me apoiou. Os meus pais construíram a casa, procuraram dar-me um curso para que eu, um dia, quando eles morrerem, não ficar tão desamparada. Eu tinha que, pelo menos, tirar um curso, porque, sem curso, é difícil arranjar um emprego e, com um curso, tinha algumas hipóteses. Foi nisso que os meus pais se empenharam.

Da minha infância, só tenho boas recordações. Não tinha grandes amigas, porque nem sequer vivia nesta casa; vivia ali, um bocado mais acima, noutra casa velha. Não tinha irmãos: tinha os meus primos e a minha prima, mas só aos domingos é que estávamos juntos.

Durante o dia, à semana entretinha-me muito bem: tinha as bonecas, vestia-as, tirava-lhes a roupa, dava-lhes banho, mas sentia-me sozinha. Vivia com os meus avós, que, nessa altura, ainda eram vivos. Entretinha-me muito, sozinha, e, sozinha, aprendi a brincar. Não havia pequenitos na vizinhança, e eu também tinha limitações. Havia coisas que eu não devia fazer, e brincadeiras que não podia fazer; mas não me sentia mal com isso: fazia o que podia. Brincar com bonecas, pelo menos, era uma coisa que eu podia fazer, porque não havia limites para isso. Agora, brincadeiras, como saltar à corda, ou com elásticos, como se fazia na escola, isso para mim não dava, e eu sabia, mas aceitava-o bem. Não valia a pena dizer: “Ai! Não posso fazer isto!”. Não se pode fazer isso, faz-se outra coisa.

Quando era criança, não compreendia muita coisa e, às vezes, pensava: “Porque é que eu sou diferente, e os outros são normais?” Depois, cresci e, agora, encaro bem tudo; mas, quando era criança, cismava: “Sou assim! Não posso fazer isto, não posso fazer deste modo!” Agora, não. A idade ajudou-me a compreender que há pessoas que piores, mas, cada um é como é, e pronto!

Na escola primária, faziam cadeirinha para me trazerem para o recreio.

A escola primária foi uma experiência engraçada. Nessa altura, tive que fazer algumas operações. Não cheguei a frequentar o jardim-de-infância, porque tinha os meus avós, e a minha mãe estava a trabalhar em casa; por isso, não cheguei a ir para a pré-escola. Nessa altura, já ia muitas vezes ao Porto, para as consultas médicas. Estive internada no Hospital de Santo António, com dois anos. A partir daí, tinha consultas no Hospital Maria Pia. Foi lá que fui sempre assistida, desde bebé até aos 20 anos. Eles só atendem os doentes até aos 18 anos; mas, como tive que fazer uma operação depois dessa idade e estava a ser acompanhada lá, teve que ser ali mesmo.

Desse tempo, só me lembro de coisas boas. Mas, como tive que ser operada, houve um momento em que passei a andar de muletas. A minha escola tinha muitas escadas; lembro-me de, uma vez, as minhas colegas terem feito cadeirinha, para me trazerem para baixo, para o recreio. Mas também me lembro de, noutras alturas, eu ter ficado sentada, porque não podia descer, a vê-las a brincar, a jogar futebol e a fazer outras coisas. Não me lembro de coisas muito marcantes, apenas desses momentos, mas gostava muito da escola.

Gostava da minha professora. Acho que não poderia ter tido outra melhor. Recordo, apenas, uma má lembrança dela, por causa de um exercício de matemática. Fui sempre um desastre a matemática. Eu até gostava da disciplina, mas não conseguia dar mais. Aprendi o essencial, mas as contas de dividir eram um suplício. Num dos exercícios, chamei a professora várias vezes, e mesmo assim não conseguia fazê-lo. A professora não aguentou e deu-me um puxão de orelhas, por não ter conseguido resolver o exercício.

Aquele puxão de orelhas ficou-me marcado para o futuro. De resto, fui sempre muito bem comportada. Fora os puxões de orelhas, não me lembro que me tenha voltado a bater, como batiam antigamente os professores, como eu ouvia dizer a meu pai, ou seja, com a régua. Isso nunca aconteceu, nem a mim nem aos meus colegas.

Sempre estive muito caladinha nas aulas: só participava, quando me perguntavam alguma coisa, nunca perturbei as aulas nem deixava que os outros o fizessem. Às vezes, os outros eram insubordinados, mas eu ficava sempre no meu cantinho: nunca era incomodada nem chamada. Estava atenta ao que os professores diziam e ao meu trabalho, e tentava fazer o meu melhor.

No 2º Ciclo, foi a altura em que me senti mais sozinha.

Acompanhei sempre a minha turma, desde o 1º ano até ao 6º ano. Depois, no 7º ano, separámo-nos: entraram novos alunos, e outros saíram para completar turmas diferentes. Mas, até ao 6º ano, andámos sempre juntos. Havia, porém, um grupo, o grupo maioritário, que era constituído por filhas de pais de *nariz empinado*, ou seja, de pessoas ricas. Às vezes, sentíamos que havia o grupo das meninas ricas e o das pobres. As ricas nunca se misturavam com as outras. Formavam um grupo de cinco e distinguíam-se do resto da turma. Consideravam-se amigas, porque andavam sempre juntas. Eram as meninas 'queques'. As roupas é que estabeleciam a diferença: quem não vestisse a marca tal, já estava excluído (agora, a distinção faz-se pelo tipo de telemóvel).

Havia ocasiões em que me dava conta, perfeitamente, que elas não me incluíam no grupo, por causa do problema que eu tinha; isso era notório.

Não gostei do quinto e do sexto ano, no Ciclo. Foi um período que detestei e em que me senti mais sozinha, porque havia sempre grupinhos a formar-se, e eu era colocada à margem; mas também nunca procurei meter-me, à força, num deles. Se me chamassem, eu ia, se não chamassem, não me ia meter, lá no meio. Porque, se as pessoas não chamam, é porque, à partida, não estão interessadas nem querem, e dói uma pessoa estar num grupo e, depois, sentir que é marginalizada. Eu, aí, *arrumava-me* um bocado. Foi uma época para esquecer. Não falava com ninguém.

Na escola secundária, fiz grandes amigas e nunca me senti discriminada pelos professores.

Depois, segui para o liceu, e tudo isso acabou.

No nono ano, encontrei três vizinhas, duas delas gémeas, e, a partir daí, nunca mais senti esses problemas. Andávamos sempre as três. Juntou-se, depois, a nós outra colega e formávamos um grupo de quatro, sempre o mesmo grupinho. Ficámos grandes amigas. Ainda hoje, ao passarmos umas pelas outras, conversamos e queremos saber da vida umas das outras.

Só tive apoio educativo no 11º ou 12º ano. Foi à disciplina de História. Como era aquela em que eu tinha a nota mais baixa, a directora de turma perguntou se eu

precisava de explicações ou de algum apoio. Eu disse que gostava melhorar a nota, um bocadinho mais. De resto, nunca precisei de ajuda escolar.

Sempre tive o apoio dos professores: interrogavam-me nas aulas e nunca me senti discriminada por eles. É evidente que havia algumas disciplinas de que gostava mais, em relação às outras. Lembro-me de um episódio, relativamente recente, em Filosofia, no 11º ou 12º ano. Como tinha sido operada, o professor telefonou-me e, como sabia que eu queria seguir para o ensino superior, disse-me para ir à escola, que ele deixaria lá os sumários e as fotocópias que dava nas aulas, para eu poder estudar. Da parte dos professores, nunca senti que me marginalizassem. Sempre me apoiaram. As minhas notas eram boas, nalgumas disciplinas, e mais fraquinhas, noutras; mas, pelo menos, percebi que sempre fui tratada com respeito e apoio.

Do tempo em que estive no Ciclo, não recordo nenhum professor que me marcasse. No liceu, tive uma professora que me marcou muito: a professora de Inglês. Entre o 10º e 12º ano, era a professora que eu mais admirava. Também gostava da professora de Francês, (só tive Francês, durante três anos), porque ela ensinava, utilizando vários jogos, para aprendermos facilmente os nomes da família e das profissões. Também fazíamos testes, mas notava-se que gostava do que estava a fazer; por isso, conseguia cativar a turma ou, pelo menos, conseguia agradar-me a mim. Utilizava métodos novos. Frequentávamos o 10º ou 11º e, com aquela idade, ela conseguia fazer com que nos interessássemos pela matéria. Sei que vivia longe e não era de cá. Era baixinha, de cabelo encaracolado; mas era simpática e ensinava bem. Na disciplina de Francês, tive sempre boas notas. Nessa disciplina, tive a minha melhor nota, no 12º ano das provas globais; tirei 16 valores, nos testes, e, no exame nacional, tirei 18. Fiquei surpreendida, a olhar para esse 18.

Eu pensava que, no ensino superior, ia ser uma maravilha!

Entrei na Faculdade, devido às condições especiais para deficientes. Só concorri para o Porto, porque era o único sítio, que me possibilitava a vinda a casa. Havia 1% de vagas, para pessoas deficientes, e eu entrei no Porto, ao abrigo dessa cláusula. Pela média obtida, não conseguiria entrar lá, só na Guarda, por exemplo. Se eu fosse para a cidade da Guarda, seria muito complicado para mim. Não podia vir ao fim-de-semana.

Concorri, em primeiro lugar, para a Faculdade de Letras, mas já sabia que não conseguiria entrar; mas concorri para esta escola, devido ao meu problema.

No ensino superior, é muito diferente. Quando andava no 12º ano, pensava que o ensino superior devia ser uma maravilha. Depois fiquei desiludida com os professores, porque estes mantinham-se à distância. No liceu, sentíamos os professores mais próximos dos alunos. No ensino superior, são tantos os alunos, que não acredito que a avaliação seja tão justa. Os professores julgam que sabem que conhecem as vivências de cada um dos alunos, mas não conhecem. Eles sabem apenas o que se passa nas aulas e nos testes e são, sobretudo, os testes que contam. Os alunos são completos desconhecidos. Se não se distinguissem pelo nome, seriam todos iguais. Mas isso faz parte do ensino superior: os professores não podem estar, ali, tão pertinho de todos os alunos.

No Porto, não me senti marginalizada. Há professores que têm predilecção por alguns alunos, especialmente por aqueles que participam mais nas aulas e que, por vezes, são beneficiados, em detrimento dos outros. Alguns são valorizados demais, relativamente ao que sabem. Isso notou-se no ano passado: uma colega, que não tinha nota para passar à disciplina, acabou por ser beneficiada, porque fazia meia dúzia de perguntas nas aulas e o professor levou isso em consideração, como sendo participação. Ora, fazer perguntas, também eu sabia. Mas só respondia quando me perguntavam, e não falava nem participava muito

Tirando quatro ou cinco ovelhas ranhosas, na residência havia bom ambiente.

Passei a viver numa residência universitária, cujas condições não eram as melhores. É uma residência mista, com rapazes e raparigas, separados por pisos.

Para cozinhar, não tínhamos fogão; apenas um micro-ondas. Em cada andar, havia um frigorífico, ao serviço de 22 pessoas, mas de tamanho reduzido. Para metermos lá dentro as nossas coisas, acabámos por lhe estragar a porta. O peso era tanto, que a porta acabou por ceder! Chegava a desaparecer a comida do frigorífico, sobretudo quando estava já cozinhada.

Eu costumava levar as coisas já prontas: era só aquecer no micro-ondas, porque não havia tempo para mais. No regulamento diz que o micro-ondas só podia ser

utilizado para aquecer e confeccionar refeições ligeiras. Algumas colegas cozinhavam arroz, massa e batatas. Se fôssemos todos a fazer isso, estaríamos lá até às três da madrugada!

A residência situava-se perto da escola. Dava para ir a pé, mas eu ia de autocarro, porque, basta-me caminhar 100 metros, para ficar logo cansada.

Não tínhamos acesso a computador; só se o levássemos de casa. O acesso à Internet estava completamente proibido. Portanto, se quiséssemos pesquisar, tinha que ser na escola.

Aquela residência acolhia três instituições do Ensino Superior. Albergava cerca de 90 alunos, embora houvesse também quartos reservados a alunos estrangeiros. O primeiro e o último piso tinham só meia dúzia de quartos, o segundo, o terceiro, o quarto e o quinto tinham 11 quartos, cada, e 22 residentes, por andar. Davam-nos todos bem, uns com os outros. Havia raparigas que namoravam com rapazes da residência, mas o ambiente era bom

Organizávamos magustos e festas, como a do São João. Nunca estive presente nesse dia, porque, nessa altura, vinha embora, de férias, para casa. Mas fazíamos muitas festas. Só que as festas prolongavam-se pela noite fora. Uma vez, organizámos o magusto, no pátio, mas não tivemos muita sorte, porque, às onze horas da noite, a vizinha reclamou que estávamos a fazer muito barulho, e tivemos que ir para dentro. Não é que estivéssemos a fazer muito ruído: só estava uma colega a tocar guitarra.

Tirando quatro ou cinco ovelhas ranhosas, como as há em todo o lado, na residência reinava um bom ambiente. Havia espaço para uma sala de convívio, ao fundo no primeiro piso; só que fizeram dela uma sala de estudo, que, de Inverno, era fria e, de Verão, quente. E havia câmaras de vigilância, com porteiros que observavam, cá de cima, tudo o que se passava no edifício. Não era uma sensação muito agradável. As pessoas preferiam estudar nos quartos. Como não havia sala de convívio, a televisão estava na cozinha, mas, a tal altura, que tínhamos de olhar quase para o tecto, para conseguir ver alguma coisa.

Uma pessoa chegar ao seu quarto, e deparar com uma figura daquelas!?!...

Todos os anos, eram mudadas as colegas de quarto. No primeiro ano, tive uma colega que era, por acaso, uma jóia de pessoa: muito simpática. Não era daquelas que

saíam à noite e, por tudo, perdiam a cabeça. Tinha juízo; via-se que era uma pessoa que queria tirar um curso e que estava lá para estudar, e não para brincar. Também namorava, mas sabia comportar-se. A do terceiro ano, era uma pessoa mais liberal: saía, à noite; mas, houve alturas em que saímos as duas, porque ela não gostava de ir sozinha. Chamávamos dois colegas da residência, e íamos tomar um café perto. Costumava sair sempre com ela, porque ela não tinha feito grandes amigos, tirando eu. Acho que andava um bocado desiludida com o curso, porque, depois, mudou. Não gostava da cidade do Porto e dá-me ideia que também, na residência, não gostavam lá muito dela, porque a achavam um bocadinho de *nariz empinado*.

Na residência, vivi situações do arco-da-velha, principalmente no ano passado. Tive problemas graves no quarto, mas nunca cheguei a ir queixar-me à responsável. Uma coisa é uma pessoa namorar e outra coisa é levar o namorado para o quarto. Uma vez, meti a chave na porta do meu quarto, mas ela não abriu. A minha colega tinha metido também a chave dela, mas por dentro. Cheguei, quis abrir a porta para entrar, e a porta completamente fechada. Bati à porta, chamei e pedi que me abrisse. Ela demorou uma eternidade a fazê-lo. Quando entrei, vi que ela estava sentada no colo dele. A primeira vez, ainda passou. Agora, na segunda vez, quando cheguei ao quarto, aconteceu pior. Quis entrar e tive de ficar ali à espera que ela me abrisse a porta. Chamei várias vezes, até que ela abriu e disse: “Ah! Pensei que já estavas na cozinha!” E eu respondi-lhe: “Então, a que propósito é que iria para a cozinha, se queria apenas entrar no quarto?”.

Entre e vi o rapaz, em cima da cama, de calções, em tronco nu, e ela com uma camisa de dormir, e a cama completamente descomposta. Ela costumava dormir no beliche de cima, porque eu não conseguia subir para lá. Era meio-dia e ela ainda estava na cama. Então eu disse: “Vi logo que tinhas que estar acompanhada, para demorares tanto tempo a abrir a porta!” E não disse mais nada. Mas fui mazinha: podia ter pousado as coisas e saído, mas não. Estava no meu quarto: pousei as coisas e deixei-me estar; e ele teve que descer as escadas, em calções e tronco nu, até que saí do quarto, porque me estava a sentir mal. Isto de uma pessoa chegar ao próprio quarto e ter que deparar com uma figura daquelas, não lembra ao diabo!

O regulamento dizia que as pessoas só podiam receber visitas se permanecessem nas áreas comuns. Ora, as áreas comuns eram o corredor, o átrio de entrada e a cozinha. Os quartos eram áreas reservadas aos residentes. Se ela ainda estivesse lá a conversar

com ele e, completamente vestidos, ainda passava; agora, entrar no quarto e encontrar um em trajes menores e outro praticamente nu...

Ela estava segura, pois sabia que eu costumava sair, de manhã, e que só chegava, à noite; mas aconteceu, naquele dia, que vim para casa, à hora do almoço. Como se costuma dizer: nessa ocasião, eu apareci no momento errado e no sítio errado.

Amigas verdadeiras: há uma, ou, no máximo, duas!

Tive, no Porto, amigas, que vão ficar na minha memória para sempre. Colegas, havia muitas, mas amigas, apenas algumas: as que me interessavam, porque as outras não eram amigas de verdade.

A minha turma era igual a tantas outras. Constituída por colegas boas e pessoas, não tão boas. Havia quem partilhasse e quem guardasse tudo só para si. Estas eram mais egoístas e que eu chamo de *nariz empinado*. Não tenho muita razão de queixa, tirando aquela pessoa a quem pedi, uma vez, um caderno para passar a matéria e me respondeu: “Preciso dele, para estudar!” E eu a saber que ela não queria emprestá-lo, porque havia um bocado de competição entre todas. Um queriam ter melhores notas, mas isso é como em todo o lado, até porque os professores tinham sempre um grupinho de preferidas. Contra isso, que se pode fazer? Não podia corrigir os professores, mas quando as colegas vinham pedir algo, emprestado, então dava-lhes o troco, porque, se uma pessoa não fizer assim, está tramada. E ainda eu não era das piores. Infelizmente era daquelas que cedia tudo às outras; só não emprestava, quando isso me iria prejudicar. Na minha turma, tinha quatro ou cinco colegas desse tipo, mas essas separaram-se depressa.

Uma vez, uma, que eu considerava até a minha melhor amiga, apunhalou-me, depois, pelas costas. Numa disciplina, organizámos um trabalho por grupos e eu disse, cá para mim: “Bem, tenho de encaixar num grupo qualquer”. Falei com uma colega, que fazia parte de um grupo, já constituído, e que tinha cinco elementos. Só sobrava eu e aquela colega.

Havia outro grupo, a que faltavam elementos. Como essa colega não estava e as outras só podiam aceitar mais uma, pensei: “Não vou deixar que ela faça o trabalho, sozinha, e fiquei à espera”. Interroguei-a e ela virou-se para mim e disse: “A Ana Maria disse-me que eu podia integrar o grupo delas”.

Quer dizer, ela já tinha aceitado fazer parte do grupo delas, e deixava-me de fora. Mais tarde, a professora teve que alargar o grupo a 6 ou 7 elementos, mas eu senti-me sempre a mais. Ou seja, eu, para ela não ficar sozinha, não me integrei noutra grupo, e ela decidiu juntar-se a ele e não se importou comigo. Pensei cá para os meus botões: “Ai, é assim? Então, para a próxima...”.

Acho que amigas verdadeiras, só tive uma ou duas, no máximo. Quem disser que tem cinco ou seis, está muito enganado: pode chamá-las amigas, mas são apenas *amigas da onça*. Mas, mesmo assim, consegui fazer, lá, grandes amizades. Ainda hoje, tenho algumas, entre raparigas e rapazes. Não são muitas; mas, não é isso que interessa: são boas. Não gosto de amigas, que só se lembram de nós quando pretendem sair à noite e ainda nos gozam, do tipo: “Esta não se mete em nada; vamos ver como ela se safa, pela primeira vez”.

Só que, para mim, tomar bebidas alcoólicas não é divertir-me; divertir-me é ir ao cinema, passear no ‘shopping’ e fazer coisas desse género. Agora, sair à noite, embebedar-se e chegar à residência pior do que se saiu, ou andar a perturbar a paz dos outros, isso não.

Só se lembravam de mim, quando queriam sair à noite. Por isso é que queriam que eu as acompanhasse. Um dia, cheguei a dizer a uma: “Olha, se me convidasses para ir ao cinema à tarde, eu ainda ia; mas sair à noite, não!”

Fui algumas vezes ao cinema, mas saí em companhia das colegas da residência. Quando outras me chamavam, dispensava o convite, porque me pareciam falsas: uma pessoa olhava para elas e eram todas sorrinhos; mas, por trás, cortavam-me na casaca.

Ir ao Porto era um “bicho de sete cabeças”; mas, só custou na primeira semana.

Gostei da experiência de ter ido morar para o Porto. Foi uma experiência totalmente diferente, a que não estava habituada. Eu mal conhecia a cidade: só lá ia às consultas médicas, com o meu pai. Íamos, normalmente, de táxi e às vezes, de autocarro. Ir ao Porto constituía um *bicho-de-sete-cabeças*. Mas custou apenas a primeira semana: depois, comecei a entrar no ritmo. Agora já vou sozinha ao Porto e não preciso que ninguém me acompanhe. Basta saber os autocarros que devemos tomar

e o sítio onde entrar e onde sair. Até gosto, por acaso. É diferente, muito diferente, viver numa vila e numa cidade.

Aqui, na aldeia, saio menos: não tenho com quem, pois uns namoram, outros não, e estamos afastados uns dos outros. Da minha idade, tenho um primo a morar ali em cima; os amigos, quase todos, namoram, e eu não quero servir de guarda-chuva a ninguém. Ser velinha, nem pensar!

Acho até que me adaptei melhor lá do que aqui. Lá, tinha colegas. Algumas queriam que eu sáisse, à noite; mas eu, à noite, não gosto de sair, e por diversos motivos. É perigoso, e mais: se já tenho dificuldade em andar durante o dia, pior ainda durante a noite. Vejo com dificuldade e tenho que ir agarrada a alguém. À noite, se o piso for irregular, dificulta-me o andar e torna-se perigoso. Depois, não tenho por hábito beber bebidas alcoólicas. É assim: se uma pessoa vai de carro, é perigoso, porque pode haver um acidente. Para ir de autocarro, sozinha e a altas horas da noite, também não dá!

Escolhi ser professora, porque gosto muito de crianças.

Escolhi ser professora, porque gostava muito de Inglês e, mais ainda, de crianças. Ainda hoje, se vir um bebé ou uma criança pequenina, derreto-me toda. Eu adorava a língua inglesa; então, achei que era uma boa ideia a carreira de professora. É evidente que a língua portuguesa veio por acréscimo, pois não há curso para professora só de uma língua.

O meu estágio correu bem. No primeiro ano, não dei aulas, e apenas fiquei a observar e a ajudar a professora. No segundo, terceiro e quarto ano, já dei aulas. No primeiro ano, tive medo, porque pensava: “O que irá acontecer, devido ao problema que tenho? Como é que as crianças vão reagir a isso?!”. Mas vi, depois, que as crianças reagiam com naturalidade. A relação com os alunos foi sempre normal. É certo que havia uns mais espevitados; mas, de maneira geral, aceitavam-me bem. Havia alunos que me perguntavam sobre a deficiência que tenho, mas era apenas mera curiosidade da parte deles.

No início, tinham algum receio e não perguntavam nada. Depois faziam-no com à-vontade e eu respondia:

- Olha, desde bebé que fiquei assim, que caminho deste modo; já nasci com este problema. Vocês caminham à vossa maneira, eu caminho assim.

Isso aconteceu mais, com os alunos do primeiro ciclo, e, à partida, todos aceitavam o facto. Gostava tanto de uns como de outros. Vinham para o meu colo e davam-me beijinhos.

Uma pessoa vai aprendendo a lidar com tudo isso. Depois, já não havia problemas. Nunca tive reacções negativas, por parte dos alunos. Sempre fui tratada com respeito. Nunca me disseram: “A professora caminha mal”. Nunca ouvi comentários desse tipo. Até posso vir a tê-los, no futuro, mas, nessa altura, saberei enfrentar a situação.

Não me adianta chorar: uma pessoa tem que avançar para a frente!

Eu encaro muito bem o problema da deficiência. Até as pessoas das minhas relações me animam:

- Vai em frente: não tens nada a perder!

E eu respondo:

- Não adianta nada chorar; uma pessoa tem de ter coragem de seguir em frente!

Na minha família, está tudo ao corrente da situação e aceitam o facto. Tenho, aliás, uma prima, que ainda tem mais problemas que eu, tem muita dificuldade na articulação dos movimentos. Vive perto da Arrifana, mas encara tudo de maneira diferente. Ficou com o cérebro afectado e só conseguiu completar o nono ano. Ninguém lhe pode tocar no assunto. Se lhe perguntam, como o fez uma tia minha: “Ó Ana, estás melhor?”. Ela desata logo a chorar.

Eu não tenho desses problemas. Soube lidar sempre bem com esta situação. Não vou deixar-me afectar por isso e dizer: “Sou uma inválida, uma inútil, não sirvo para nada!”

Temos que saber dar valor a nós próprios; se os outros não vêm ter connosco, devemos desenrascar-mos, sozinhos. Fui assim, desde sempre. Se me disserem: “Ai, coitadinha!”, fico totalmente irritada. Seria coitadinha, se andasse a vaguear pelas ruas, sem ter cabeça. Mas, hoje em dia, há certas pessoas da sociedade que não encaram muito bem esse facto.

Uma vez, alguém, no Porto, estava a falar com o motorista da camioneta e, quando cheguei, virou-se para mim e chamou-me manca. E eu respondi-lhe assim:

- Olhe, eu manca até posso ser; mas você não tem o direito de me chamar manca, porque eu tenho o problema que tenho, mas sou uma pessoa como as outras e devo ser tratada pelo meu nome; e o meu nome não é 'manca'. Por isso, se não sabe tratar-me pelo nome, não se meta comigo!

O meu pai estava, ali, ao lado, e nem disse nada, porque eu estava a defender-me bem. Agora, manca não sou. Posso ter uma deficiência, mas o meu nome não é manca. A partir daí, nunca mais se meteu comigo. Eu devia-lhe ter dito: "Minha senhora, eu posso ser manca; mas você é manca, mas é da cabeça, porque não tem capacidade para tratar as outras pessoas com dignidade". Devia-lhe ter dito, mas não quis agravar ainda mais a situação. É por isso que digo que há hoje na sociedade pessoas que encaram bem o problema, e outras que só sabem fazer esse tipo de comentários.

Eu dou-me por feliz, porque frequentei o Centro de paralisia cerebral do Porto. Nunca lá fui operada; ia apenas às consultas, mas via pessoas em cadeira de rodas e em situação pior do que a minha. Sobretudo, crianças.

Vivi no Porto e conseguia fazer tudo, sozinha: ir às compras e ter a minha autonomia. Quando via outras crianças que nem sequer conseguiam andar, dava-me por muito contente. E pensava: -"Posso considerar-me uma privilegiada. Posso me dar por feliz, em comparação com algumas pessoas".

Quando conseguimos fazer as coisas e ser minimamente autónomos, devemos levantar as mãos ao céu. Sinto-me feliz, porque não tenho de depender de ninguém, para me vestir e me lavar. Consigo fazer tudo, sozinha. Encaro e sei lidar bem com a situação. O que dói, sobretudo, é quando os outros nos põem de lado.

A oferta do computador, através de um anúncio no jornal

A maior alegria da minha vida foi quando me ofereceram um computador.

A ideia partiu do Sr. Almerindo Matos, que sabia das dificuldades financeiras dos meus pais. Tinham feito um esforço enorme para construírem a casa e para que eu tirasse o curso. Antes de publicar a notícia na "Defesa da Terra", disse o que pensava fazer e pediu-nos autorização. Eu respondi que não me importava nada e até agradecia. Afinal, há tanta gente que aparece no jornal!

Nessa altura, o meu maior desejo era ter um computador, porque me fazia imensa falta para escola. Depois, os “Lions” entregaram-me o computador. É evidente que o problema da deficiência nas pernas ajudou um bocadinho. Não se oferece, hoje em dia, um computador a qualquer pessoa. Acho que pesou também na questão o facto de eu ser uma boa aluna e necessitar do computador para os estudos.

Cheguei a levar o computador para o Porto, porque, sem ele, seria difícil realizar os trabalhos que tinha para fazer. Dispunha apenas da sala de informática da escola. No primeiro e no segundo ano, ainda a coisa foi andando; no terceiro, consegui aguentar sem a ajuda do computador, mas jurei que nunca mais iria fazê-lo. Havia ocasiões em que não sabia como fazer, pois passava a vida na sala de informática. Com o computador em casa, podia trabalhar até mais tarde e levantar-me mais cedo. A sala de informática só abria às 10 da manhã e fechava cedo. Havia sempre computadores vagos, mas apanhavam-se vírus, através das disquetes, estavam contaminados. Com o meu computador, no ano passado e no presente, resolvi o problema e não tive que andar a fazer as coisas à pressa.

Foi uma preciosa ajuda. Sem ele, não conseguiria realizar muitos trabalhos. Só nos damos conta das coisas, quando elas nos fazem falta. Aconteceu que, num fim-de-semana, precisei de imprimir uns textos que tinha guardados, para os entregar, no dia seguinte, à professora, antes da aula começar. O computador não ligava. Carreguei no botão e o computador não dava. Apanhei um susto. Em pânico, telefonei ao meu pai, que me disse:

- Se calhar, são as fichas eléctricas que não estão bem ligadas.

Retirei os cabos todos, e voltei a ligar. Até a minha colega de quarto me emprestou a sua ficha tripla, mas o problema não residia aí. Liguei, então, ao senhor Júlio, que instalara o computador, e ele respondeu-me que podia ser do interruptor. Nessa noite, não consegui dormir: com o trabalho, prontinho para entregar, e não conseguia imprimi-lo. A minha sorte é que, nesse dia, a professora da ESE não vinha supervisionar a lição. Como eram só 45 minutos de aula, dei-a, sem os planos. A aula correu bem, por causa dos apontamentos que tinha, e, por sorte, já tinha as fotocópias destinadas aos alunos.

O meu pai levou, depois, o computador a Vila Nova de Gaia, para reparar. O Sr. Júlio ligou para essa loja e eles conseguiram resolver o problema. Tratava-se de uma peça que estava queimada e do botão mal ligado. Conseguiram arranjar tudo e, mais

tarde, já funcionava bem. Mas eu tinha pensado: “Lá se foram os meus planos, por água abaixo”.

A minha colega virava-se para mim e dizia:

- Começa já a passar os textos, de novo, e utiliza o meu computador.

E eu dizia:

- Passar, agora, tudo de novo?! Vou ficar de noite, sem dormir? Como é vou conseguir dar a aula, amanhã de manhã, a cair de sono? Não pode ser!

Expliquei, então, o caso à professora dos miúdos. Ela entrou em contacto com a professora da ESE, que orientava o meu estágio, e ela, no outro dia, pela manhã, disse-me:

- Já soube que teve um problema com o seu computador.

E eu respondi:

- Pois foi; mas, por acaso, já trago aqui os planos para lhe entregar, pois consegui imprimi-los a tempo.

Ela compreendeu a situação, e foi um grande alívio. Desde essa altura que o computador funcionou sempre bem. Não tinha muita capacidade, mas chega perfeitamente para o que eu preciso.

Foi uma prenda de Natal inesperada, mas muito boa.

Ainda há muitos entraves para quem tem deficiências

A sociedade não facilita a vida a quem tem deficiências. Uma pessoa quer entrar em certos estabelecimentos e, se estiver numa cadeira de rodas, não pode, porque não há acessos condignos. A sociedade ainda não aceita bem as pessoas com dificuldades, nem as apoia muito. Não se dão conta de que há cada vez mais pessoas, com deficiências. A mentalidade dos portugueses ainda não está à altura da mentalidade dos restantes países da Europa. Portugal, além de estar na cauda dos países europeus, não procura melhorar a mentalidade dos portugueses. Pelo que a televisão mostra, vemos que os portugueses ainda têm um tipo de mentalidade tradicional, os deficientes devem estar à parte.

Eu costumo dizer que ninguém é perfeito; e, se os defeitos de uns são visíveis porque aparecem por fora, os dos outros não são tão visíveis, porque são no interior. Se os deficientes estão ali, é porque têm uma função importante a cumprir na sociedade; não

estão ali só para não estarem em casa a chatear os pais ou porque não podem estar noutra sítio; estão ali porque a função deles é estar ali, dentro das limitações fazem aquilo que lhes é possível fazer.

Todos temos capacidades: se não for numa área, será noutra, a sociedade tem que entender isso.

Se fosse rapaz, creio que encararia a minha situação da mesma forma como a encaro agora. As mulheres continuam a sofrer, porque são marginalizadas. Pensa-se que não possuem a mesma capacidade dos homens, mas eu acho que a sociedade já está mudar de ideias, a tal respeito. Tenho a impressão que continuariam a chamar-me 'coitadinha', fosse rapariga ou fosse rapaz. Se fosse rapaz, talvez tivesse mais liberdade para sair à noite, mas dou pouca importância a esse facto.

A ideia de uma mulher "modelo" foi coisa que nunca me preocupou e a que nunca me prendi. Não vou assumir nunca um ar de mártir e de coitadinha. Mesmo quando sinto que estou a engordar, o importante é que me sinta bem comigo própria; o parecer dos outros incomoda-me pouco. Sou como sou; não posso alterar a opinião dos outros a meu respeito. Não há pessoas perfeitas: cada um tem os seus defeitos; é preciso aprender a viver e a aceitar-se como se é.

A nível de diferenciação pedagógica, considero que estou bem preparada

Nesta área, há ainda muito trabalho a fazer. Vejo-o, até, nas escolas. Há escolas que nem sequer têm acessos para crianças deficientes. Visitei um colégio, onde não podiam entrar crianças com cadeiras de rodas; tinha uma rampa que, até para mim, era difícil subir e descer. As escadas eram muito a pique e os degraus demasiado estreitos; nem sei como é que as crianças as podiam utilizar. A única escola que tinha acessos para cadeira de rodas era uma nova, na Senhora da Hora. Também estive noutra, já antiga, com acessos de cadeiras de rodas para o átrio, mas não para as salas de aula.

Não tive, talvez, muita preparação técnica e específica para lidar com crianças deficientes, mas, a nível de diferenciação pedagógica, considero-me bem preparada. É evidente que não vou discriminar os alunos, colocando, num lado, os deficientes e os normais, noutra; até porque, por experiência pessoal, estou mais sensibilizada para este problema do que os restantes professores.

A nossa formação de base procura que utilizemos técnicas especiais. Tive colegas, durante o estágio, que trabalhavam com turmas, com crianças com necessidades educativas peculiares. Considero que estamos bem preparadas nesta área. Durante o estágio, éramos obrigadas a elaborar planificações diferenciadas e fichas diferenciadas para alguns alunos. Acho que nunca vamos reagir de maneira negativa, frente a esse problema. Sentimo-nos preparadas, a nível da formação, para lidar com esse tipo de situações. No futuro, não sei como será.

Tenho a impressão de que os professores idosos sentirão mais dificuldade em solucionar o problema, porque foram preparados para ensinar os alunos de maneira igual. Os que terminam agora o curso utilizam estratégias mais adequadas e diferentes para cada aluno. Pelo menos, na escola Senhora da Hora, noto que recorrem a concursos e outras técnicas e estão a conseguir inovar.

Durante o curso, havia professoras que nos diziam: Vocês, não vão ter alunos deste tipo, durante a vossa vida profissional, porque não é este o panorama do ensino em Portugal.

A escola mais problemática que encontrei, foi no bairro de São Tomé, porque era um bairro social que tinha, a cinquenta metros da escola, drogados a injectarem-se, quase em frente das crianças. Mas eram inofensivos. Quando fui para lá estagiar, diziam-me: “Olha, logo para o Bairro de São Tomé!”. Mas não tive qualquer problema, nesse local. A televisão é que passa uma ideia errada, às vezes. Claro que há sempre riscos. Os miúdos andavam agitados, mas nunca se comportaram mal, nem chamaram nomes ao professor ou agrediram alguém. Hoje em dia, seja num bairro ou noutra lugar, os alunos andam cada vez mais nervosos. É mais difícil motivá-los, porque a maioria dispõe de computadores em casa e de telemóvel, e uma pessoa chega lá com um discurso simples e eles logo refilam: Que ‘seca’!

É difícil, mas tem de se inovar; porque, se desde o início do ano escolar, não se preocupar em organizar material e pelo contrário pensar que qualquer coisa serve, sem trabalho nenhum, não conseguimos agradar aos alunos.

Namorados? Para já, não estão nos meus planos.

No que diz respeito a namorados, em primeiro lugar, quero acabar o meu curso, e só falta uma disciplina. Depois, tentarei arranjar emprego e ganhar dinheiro, para tirar

a carta e comprar um carro. É um meio de transporte indispensável para mim, pois canso-me a andar e tenho de fazer muito esforço para caminhar. Ando distâncias um pouco mais longas, se alguém me der a mão. Se caminhar, sozinha, canso-me mais e ando menos.

Namorados, não quero, de momento. Estou muito bem, sozinha. Não quer dizer que não venha a ter. Talvez no futuro, depois de terminar o curso. Além disso, hoje em dia, a vida está muito complicada, e não só para quem tem o meu problema. Há pessoas que não são felizes no casamento; se calhar, até são menos felizes por causa disso. Namoram, casam e, logo a seguir, separam-se. Acho que ainda sou muito nova, e não há pressas.

É evidente que tenho olhos na cara e, quando passa alguém, olho e penso: Aí vai um rapaz, bem giro! Mas isso não quer dizer que queira andar com ele. Aliás, se o comparar com outro, posso até achá-lo feio. Nunca tive paixões assolapadas ou sofri e deixei de comer por causa disso. Tive colegas que namoravam, entusiasmadas, e, passado algum tempo, andavam já com problemas. Não quero estar a envolver-me numa situação, para depois sair desiludida: seria pior a emenda que o soneto! Se acontecer, não tenho problema nenhum, mas não vivo dependente disso. Não vou ser mais feliz, por estar casada ou solteira. Acho que a minha felicidade não depende disso. Depende mais de um bom emprego, de poder viver independente, sem necessitar tanto dos outros. Se calhar, o que nos falta nos amigos é compensado pelo apoio da família.

Posso considerar-me uma rapariga feliz. Não tenho problemas que me façam andar deprimida e a chorar pelos cantos. Na minha perspectiva, o que tenho é de encarar a vida, de frente. As pessoas dizem-me: “Estás sempre bem disposta e nunca andas triste!”

Não vale a pena andar tristes: temos é de nos sentir felizes, porque viver é uma arte. Os pensamentos negativos não são para aqui chamados.

NARRATIVA 2

História de vida de Filomena Gonçalves

*Espero que a minha vida seja
importante para a sociedade*

Da infância, nada ficou registado na minha mente

Vou contar um pouco da história da minha vida. Espero que o meu testemunho se torne importante para a sociedade.

Chamo-me Filomena Gonçalves, e nasci no ano de 1969.

Não nasci com paralisia cerebral; nasci completamente normal. Quando tinha ano e meio, tive um ataque de paralisia infantil, que me afectou o lado direito. E sempre me conheci assim, com este problema. Se calhar, até foi bom não ter memória de mim sem esta paralisia, porque mais tarde sentir-me-ia pior e custar-me-ia muito mais.

Não me lembro absolutamente nada da minha infância; nada ficou registado na minha mente. Lembro apenas de ter vindo para a IAC¹, mas não me recordo sequer o dia. Vivía no lugar da Ribeira, mas não recordo nenhuma imagem daquele período, a não ser o que me contaram depois. Não guardo qualquer lembrança dos cinco primeiros anos da minha vida

Nessa altura, entrei para o jardim-de-infância. Depois, comecei a frequentar a escola. Durante a infância, nunca fui uma pessoa muito activa, e julgo que tem a ver, certamente, com a minha deficiência. Qualquer pessoa, nessas circunstâncias, tem imensa dificuldade em aproximar-se das outras pessoas e em encaixar-se num grupo.

Não me lembro de brincar com as minhas irmãs. Recordo-me da fase em que vivia na IAC, de algumas brincadeiras durante as férias.

Foi uma vizinha minha que pediu para me aceitarem na IAC. Achou que era o melhor para mim. Tem graça, porque, sempre que me vinha buscar à AIC, eu chorava porque não queria ir para casa; mas, depois, dava-se o contrário: quando regressava, chorava porque não queria vir para a IAC. Isto, quando era mais pequenita.

A minha revolta, por ter de viver na IAC, era normal

Entreí para a IAC (Instituição de Acolhimento para Crianças), com cinco anos de idade, talvez, porque a minha mãe não tinha possibilidades de me criar. Era muito

¹ Instituição de Acolhimento para Crianças

pobre. Fiquei na IAC até aos vinte e três anos. Vivi coisas boas e coisas menos boas. Na idade da adolescência, a gente fica revoltada com certos acontecimentos, mas sinto que alguns serviram para a minha educação: aprendi hábitos de higiene, tentaram dar-me o carinho de que necessitava, apesar de sentir que me faltava sempre o essencial: o afecto dos pais. Mas foi uma fase boa. Atravessei fases agradáveis e outras, mais difíceis. Hoje, compreendo que necessitava de tudo isso e creio que tive muita sorte em ter vivido, tanto na IAC como na IAD².

Tenho de agradecer a todos os que me acolheram e me deram o carinho de que necessitava. É evidente que não é a mesma coisa do que recebê-lo dos nossos pais, mas, ao olhar hoje para trás, reconheço que tentaram dar-me sempre o melhor. Afinal, tínhamos alimentação, roupa lavada e carinho. Tentaram ajudar-me a estudar; até a responsável lutou para que eu frequentasse os estudos, pois, pelo facto de ser deficiente, ser-me-ia mais difícil arranjar um emprego. Ela fez um grande esforço, nesse sentido, e esforçou-se para que eu me matriculasse num curso, nos Arcos. Olhando para o que sou actualmente, reconheço que estas duas instituições foram muito benéficas para mim, porque, se tivesse permanecido em casa, dificilmente seria hoje tão feliz.

Na IAC, uma rapariga sente-se sempre revoltada, porque acha que é diferente das outras pessoas, das raparigas sua idade. Actualmente a IAC tem uma organização diferente e há outras regalias. No tempo da Mariazinha (responsável de então) era tudo mais rigoroso: éramos muito 'protegidas' e, quando chegávamos cá fora, as pessoas viam-nos de maneira diferente. Agora, as coisas melhoraram e há mais liberdade. Na altura, protegiam-nos de tal forma, que, quando saíamos da instituição, até fazíamos coisas que não devíamos. Umas fugiam, como eu. Um dia, zanguiei-me com a monitora e, em vez de ir à missa das onze, fugi sem destino, mas apanharam-me logo. Não tinha ainda dezoito anos. Nem sequer me passou pela ideia para onde ir: queria apenas fugir. Depois, recebi um castigo: lavar toda a louça, sozinha. Era castigo duro: primeiro, tinha de tirar para uma bacia a gordura dos pratos, depois passar tudo por água e, ainda, por outra. A louça tinha que se passar em três águas: uma, para tirar a gordura e os restos, outra para esfregar com detergente e, finalmente, a última, em água limpa. Nunca vi, na minha frente, tanta louça! Chorei, chorei como uma Madalena, mas lavei tudo.

A mim nunca me bateram; mas houve, mais tarde, problemas, e até uma monitora foi despedida, por ter batido numa criança.

² Instituição de Acolhimento para Deficientes

Na escola, sentia que os colegas me olhavam de maneira diferente

Entre os cinco e 23 anos de idade, muita coisa mudou na minha vida. Andei na escola até aos 15 anos: tinha pouca capacidade, mas os professores tudo fizeram para me ajudar a avançar nos estudos. Ajudavam-me, talvez, devido às minhas dificuldades e ao facto de viver na IAC, o que me tornava numa pessoa carente.

A minha revolta contra a deficiência que tinha começou quando andava na escola: sentia que os colegas me olhavam de maneira diferente. Na adolescência, chamavam-me nomes e eu sentia-me muito mal. O chamar nomes até era normal. Não o faziam todos: era um que outro; mas comecei a sentir-me irritada comigo própria, porque dei-me conta que era por causa desta deficiência. Hoje quando passo por esses colegas, não sinto tanta revolta. Há mesmo um, que, na altura, andava comigo e me chamava nomes e hoje é meu amigo. Quando nos encontramos, falamos de muitas coisas, mas nem tocámos nesse assunto. Tem graça, porque era o que mais me incomodava! A minha grande revolta nasceu durante o período escolar, porque, ao olhar-me ao espelho e ao ver a minha deficiência, pensava: “realmente, não sou uma rapariga como as outras!”.

Frequentei a escola da Vila no 1º ciclo e, depois, o 5º e o 6º ano, à noite. De início, estudava de dia, mas, quando cresci mais, tive vergonha e quis abandonar os estudos. Ao completar os dezoito anos, passei a estudar, à noite. Os professores eram muito exigentes, porque gostavam que os alunos aprendessem. Tinha uma professora muito justa, que não fazia distinção entre os alunos, que tentava ajudar-nos e exigia muito de nós. Gostava dos cadernos limpos e organizados. Não me tratava melhor ou pior, pelo facto de eu ser deficiente. Isso já, desde a escola primária. Mesmo assim, eu acho que a professora me tratava de uma maneira muito especial. Talvez, pelo facto de eu estar na IAC, e ter muitas dificuldades, a nível escolar. Ela explicava-me tudo com paciência: uma, duas e mais vezes, e eu não compreendia. Até que saí da escola, aos 14 anos.

Era uma professora muito meiga, atenciosa e simpática. Aliás, as professoras de que mais gostei foram as da escola primária. Na IAC, saíamos da cama, às sete horas da manhã, e deitávamo-nos, às dez da noite. Não sei porquê, mas a escola nunca me entusiasmou. Detestava ir para lá, não por causa dos professores, mas dos colegas, que

me chamavam nomes, alguns deles tão feios que até me dava vontade de chorar. Chamavam-me: manca, mula, perna da 'restota'. Nunca vou esquecer estas palavras, porque me marcaram negativamente para toda a vida. Mas aquela professora era formidável! Quando eu chegava à escola, já ela estava a explicar a lição. Eu sentava-me e muitas vezes adormecia, e por vezes ela tinha de me acordar, no final. No ano em que fui sua aluna, não me reprovou. Nunca me esquecerei desta professora, porque não me ralhava e me deixava descansar. Recordo que acordava, muitas vezes, estremunhada, já no fim da aula. Isto aconteceu, na terceira classe. Ainda hoje a professora me saúda, quando passa por mim. E não esqueceu o meu nome. Diz-me: "Olá, Filomena!" Nunca tive razões de queixa das professoras. Tratavam-me sempre bem. Eu era chorona, não gostava de ir para a escola.

Nesse tempo, não havia apoio escolar. Os alunos deficientes frequentavam a cantina, mas não era para mim. Quando estava a chover, na IAC obrigavam-nos a pôr umas capas. A gente já se sentia revoltada, mas, com aquelas capas, sentia-se ainda pior.

Sempre fui tímida; mas a deficiência era um obstáculo para me aproximar das colegas

Foi difícil ultrapassar a fase da adolescência. A revolta crescia dentro de mim, porque me julgava rejeitada e posta de lado. Talvez fosse eu a imaginar coisas que nem sequer existiam. Fui sempre uma rapariga de compreensão lenta, com dificuldade em captar as coisas, de imediato. A minha timidez e a minha deficiência, não me deixavam aproximar das colegas, mesmo quando brincávamos.

Agora, muitas vezes, rejeito o convite para jantares ou almoços. Não, pelo facto de não ter amigos, porque os tenho. Até no local de trabalho, as minhas colegas são simpáticas e gosto de conviver com elas. Acham-me divertida. Às vezes digo umas graças e piadas, e elas gostam de brincar e gozar comigo. Mas, nas festas sinto-me deslocada, devido à minha deficiência. Rejeito um jantar, pela simples razão de ter muita dificuldade em partir a carne e o peixe. Fico tão atrapalhada, tão bloqueada, que parece que não tenho assunto de conversa. Isto, por exemplo, nas ceias de Natal, nas festas de final de ano e noutros acontecimentos. No emprego, sou uma rapariga comunicativa e tento ser agradável, mas, também há dias de má disposição. O ser humano é mesmo assim! Eu penso que isso se deve à minha deficiência. Por vezes,

numa festa, não consigo comunicar. Sei que estou a errar e devia ultrapassar este obstáculo; mas parece que há ali qualquer coisa que não me deixa andar para a frente. Acontece só nas festas. Talvez sejam, apenas, complexos pessoais.

Eu já fui a muitos jantares e gostei. E também não morro de fome. Eu sei realmente comer, mas, no meio de toda aquela gente, parece que o garfo ou a colher não vão para a boca e me caem. Fico muito atrapalhada e sem jeito. Quando há festas, as pessoas insistem comigo: 'Vem, Filomena!'. Mas não consigo aceitar o convite. Não sei se é por pensar que as pessoas são de um nível superior. Durante a semana, não tenho vergonha porque estou com as minhas colegas, que são do meu nível social, que é mais baixo. Se me propusessem mudar de categoria profissional, eu talvez não mudasse, porque, no meu trabalho, tenho de tudo um pouco. Quando as minhas colegas dizem: 'Ó Filomena, vamos fazer isto ou aquilo', eu, com elas, sinto-me à vontade. Até nas refeições. Agora, com pessoas de um nível mais alto, é diferente. Essas têm outra maneira de viver e de comer.

Mas de resto, muito honestamente, antes de ter este emprego tive uma fase menos boa. Estava completamente desesperada, porque nunca tive uma boa relação com a minha mãe. Dávamo-nos, mas nunca foi aquela relação afectiva. Nunca vivemos juntas e vamo-nos afastando.

Não gostava de ir para casa da minha família

Depois de fazer quinze anos, comecei a ver as coisas de uma forma diferente: não queria ir para casa e pedi à monitora para ficar. Uma vez, tinha que ir passar o Natal com a minha família, mas desatei a chorar e recusei-me a ir. É que em minha casa não havia higiene e o ambiente familiar metia-me impressão: as minhas irmãs estavam habituadas a beber às refeições e, como elas sabiam que eu não bebia, também não bebiam, mas, no fim da refeição, iam para a loja beber e entrávamos em conflito. Eu via que a minha irmã bebia muito e não gostava nada disso. A culpa não é delas, mas eu nunca fui habituada a beber.

Eu acho que a minha mãe também vivia revoltada por ter uma filha que não era 'normal'. Ela deixou, quando saiu de casa, uma filha sem problemas e, ao chegar do campo, viu uma filha neste estado e ficou desesperada. Eu tinha nascido perfeita e, de repente, fiquei assim. Ela achava que era a culpada desta situação. Eu também, quando

era mais nova, sentia-me revoltada, porque pensava que tinha sido desleixo da parte da minha mãe. Considerava-me a mais infeliz da família, porque, para além do problema físico, ainda tinha de viver na IAC. E perguntava-me: 'Porquê eu, e não uma das minhas irmãs?' Agora penso de outra forma. Sei que a minha mãe me levou para na IAC, porque achou que era o melhor para mim, pois iria gastar muito dinheiro em medicamentos e não tinha possibilidades para isso. A verdade é que a Mariazinha (responsável da IAC) me ajudou a ser operada e fiquei muito melhor. Em vez de caminhar com o pé no chão, caminhava com o pé para cima. Mas eu achava que a minha mãe não gostava de mim, devido à deficiência, e, para eu não a estar a estorvar, me mandara para a IAC e, assim, ficavam só aquelas três, que eram perfeitinhas. Senti-me revoltada contra minha mãe, por eu ser deficiente e me obrigar a viver na IAC. Achava que ela não gostava de mim.

Hoje interrogo-me: será que não gostava, mesmo? Será que, ainda, gosta? E fico a pensar nestas coisas. Nunca tive uma relação muito boa com a minha mãe; estive muito tempo afastada dela e, pensando que não, os laços afectivos vão-se afastando. Hoje pergunto-me: Se eu tivesse vivido com ela, talvez tudo tivesse sido diferente. Mas, viver com ela, nunca mais. Eu já sou adulta. Não acredito que vá viver sempre uma relação de afastamento. Se a encontrar na rua, certamente que a vou cumprimentar. Pelo menos, dizer-lhe 'boa tarde'. Ou, se ela me convidar a ir visitá-la e passar lá um fim-de-semana, responderei: 'Olha, vamos ter, as duas, uma conversa a sério, para ver se realmente se esclarecem as coisas. Quero colocar um ponto final no assunto, saber a razão de eu ter ido para a IAC, de eu ter ficado assim, se tudo aconteceu por descuido, ou não. Isso poderá ser. Porque sou sincera: caso venha a acontecer um azar, comigo ou com ela, ficarei com a consciência de que nunca nos demos bem, nem nunca tivemos uma relação muito afectiva, mas, ao menos, conseguimos conversar.

Há momentos, na vida, em que dou por a mim a pensar: porque é que isto me aconteceu a mim, e não às minhas irmãs? Se bem que hoje, dentre todas, ainda sou eu quem se encontra em melhor situação. Uma das minhas irmãs casou-se, vive em Castelo de Paivó e é doméstica. Outra está divorciada, trabalha na E B 2,3, do fundo do concelho, e tem uma filha. A mais nova, que estava empregada na casa Mota, saiu, foi para a Ucrânia e agora regressou, mas volta outra vez. Conheceu um ucraniano e ficou fascinada. São coisas do amor, que não dão para entender.

Não acabei o curso de costura

Até aos 23 anos, vivi na IAC; depois, fui tirar um curso de costura, em Arcos. Entretanto, como não acabei o curso, fui trabalhar para um infantário, a tomar conta de crianças. Quando o contrato acabou, vim-me embora.

Em Arcos, vivia em casa de um casal. O curso era grátis, a estadia era paga pela escola e ainda ganhava algum dinheiro. Passava o fim-de-semana na IAC. Ia com o Leonel, à segunda-feira, e vinha com ele, à Sexta-feira quando ia buscar a Sílvia.

Como empregada doméstica, não fui feliz

Depois fui servir para casa de uns médicos, em Vilar de Cambra. Trabalhei lá, um ano e meio, mas achei que aquilo não era futuro para mim e vim-me embora.

A Mariazinha arranjou-me uma casa de família, porque achava que era o melhor para mim. Estive lá, não fui feliz, porque não era o tipo de trabalho ideal para mim. Mas olhando para trás, vejo que fizeram o que achavam que seria melhor para mim. Quando saí de Vilar de Cambra, com uma mão à frente e outra atrás, fiquei desesperada porque tive de ir viver com a minha mãe. Foram quatro dias que pareceram uma eternidade, porque estava habituada a ter o mínimo de higiene e a outro ambiente. Antes, tomava banho todos os dias e tinha uma vida estável; depois, em casa, a relação não era boa, não dialogava com a minha mãe, nem ela comigo. O mesmo acontecia com a minha irmã. Isso fez com que me sentisse muito mal. Não estava habituada ao que elas diziam, e tive de sofrer muito.

Tive sorte de, naquele dia, ter encontrado a pessoa certa

É, talvez, uma fase da minha vida, de que não gostava de falar. Fui, nessa altura, pedir trabalho à IAC e nada consegui. Desesperada, desatei a chorar na rua, e tive alguém que me viu e me levou à IAD. Nunca mais esquecerei essa pessoa e o que ela fez por mim. Tive mesmo sorte de naquele dia ter encontrado aquela pessoa. Ela é uma pessoa que vai ficar sempre, sempre no meu coração. Ela não me conhecia de lado

nenhum: viu-me a chorar, pôs-me a mão no ombro e levou-me para a IAD. Nunca mais vou esquecer esse gesto amigo, de conforto e ajuda. Os membros da IAD receberam-me com atenção e carinho. Sem eles, eu hoje não seria ninguém. Mas devo tudo àquela pessoa, que me apoiou nessa hora.

E foi, a partir daí, que a minha vida deu uma volta. Estou grata à pessoa que me ajudou a sentir-me bem comigo mesma. Fez com que eu me integrasse na instituição e superasse todas as crises. Foi ela que me incentivou e disse: 'Tenta, tenta; porque só te vais prejudicar'. Tocou-me no coração e ensinou-me a lutar pela vida. Não me conhecia de lado nenhum, pegou em mim, e conseguiu levar-me para a frente. Foi ela que me deu forças para lutar.

A partir desse momento, também eu quis mostrar-lhes, a ela e aos membros da direcção, que valia alguma coisa e que me ia esforçar para ser alguém. Porque me abriram os olhos, pensei: tenho que fazer um grande esforço, para que, quando essa pessoa cá vier ou me telefonar, ela saiba e sinta que eu mudei, que cresci, e que valeu a pena ela ter acreditado em mim.

Se ela me não encontrasse na rua, que seria de mim? Foi um sinal de Deus na minha vida. Agradeço-lhe de todo o coração e aos membros da direcção da IAD, que me deram emprego e depositaram em mim toda a confiança.

Estive na IAD, a trabalhar pelo Centro de Emprego e, como continuava hospedada numa casa perto das escolas, sem ser ainda funcionária efectiva, colocaram-me no lar da IAD e aí fiquei durante dois anos.

Estou sinceramente agradecida à IAD, porque, apesar da deficiência que tenho, me ajudou nessa hora difícil. Hoje sou empregada dos serviços gerais, gosto do trabalho que faço e sinto que me dão o devido valor. Não me rejeitam, pelo facto de ser deficiente: tratam-me como uma rapariga normal. Tento fazer o melhor que posso e sei. Tenho a minha casa, o meu emprego, a minha independência, e faço uma vida normal. Sinto-me feliz, porque me dou conta que os outros me respeitam como pessoa.

Há momentos, na vida, em que sentimos que não somos todos iguais

Estou a viver a fase mais agradável da minha vida. Posso dizer que tanto a IAC como a IAD foram as coisas melhores que me aconteceram. No início, sentia-me muito insegura

e tinha medo de ser rejeitada mas, pelo contrário, estas pessoas tentaram ajudar-me o máximo que puderam.

Pensava que a deficiência motora me tornava diferente das outras funcionárias mas estava errada, só mais tarde é que vi que não era assim, a minha deficiência é que fazia com que eu me sentisse mal.

Uma rapariga deficiente, por muito que tente esconder o problema, sente-se sempre diferente em relação às outras, mas percebe, depois, que é tão boa como as colegas, porque se empenha, a sério, no seu trabalho. Embora saiba que passei por uma fase menos boa, da qual me envergonho, sei que ultrapassei já este obstáculo. Antes, passava por crises e sentia-me insegura. Queria chamar a atenção, porque era diferente das outras e me sentia mal. Queria desabafar e sentia-me bloqueada. Nessa altura, sentia-me só e tinha medo, porque temia que, após meio ano de contrato, poderia ser despedida, e isso afectou-me psicologicamente. Pensava: depois deste contrato de trabalho, talvez acabe o fundo de desemprego e, por causa da deficiência, não me renovem o contrato. Andava muito carente e insegura e tinha imensas crises.

No fundo, estava à espera de um gesto de carinho, de uma palavra meiga e bonita. Que me dissessem: 'Olha, Filomena, todos gostam do teu trabalho. O que fazes, está muito bem feito!' De vez em quando, diziam-me isso, mas eu queria mais.

Se eu encontrasse hoje uma pessoa com uma deficiência parecida com a minha, quer seja deficiência física ou mental, homem ou mulher, e se a visse triste e insegura, dizia-lhe: 'Levanta o ânimo, porque, se não lutares, nunca conseguirás nada. Faz ver a todos, patrões e pessoas amigas, que consegues vencer na vida, apesar da deficiência que tens, da revolta que sentes pela sociedade, do carinho que te faz falta. Luta, porque és uma pessoa tão digna como as outras e capaz de fazer qualquer trabalho tão bem como as outras pessoas sem problemas. Mesmo que sintas dificuldades, avança sem medo, porque vais conseguir ser feliz!'.

Acho que uma pessoa, pelo facto de ser deficiente, não deixa de ser inteligente como as outras. É evidente que quem tem uma deficiência motora sabe, que nem todas as pessoas, mas a maioria da sociedade não acredita que possam fazer o mesmo que os outros fazem. Estas pessoas deficientes percebem que têm mais dificuldades em encarar a sociedade porque a deficiência está à mostra, à vista de todos. Ora, é necessário mostrar à sociedade que, não apesar da deficiência, somos capazes de fazer tudo, de levar uma vida normal e de ser felizes. Às vezes, sismo e até desabafo com a colega de casa: 'É uma pena eu ser assim; a minha deficiência estraga tudo'. É claro que, se não

fosse deficiente, me sentiria melhor comigo mesma, porque sabia que passava na rua e não havia aqueles olhares/complexos de eu ser assim deficiente. Mas creio que ultrapassei definitivamente essa fase.

O meu ordenado dá para viver. Gosto de andar bem vestida

Agora moro com duas colegas, damo-nos bem e tentamos ajudar-nos mutuamente. Com a vida que tenho e o meu emprego, tratam-me de igual para igual, apesar da deficiência.

O meu ordenado dá para viver, e não preciso de mais. Sou solteira e, graças a Deus, tenho dinheiro, a prazo. Devo esse pé-de-meia à IAC, porque não gastou um centavo meu, fosse no que fosse. Podia ter gasto o abono na alimentação, mas, não. Teve a preocupação de abrir uma conta em meu nome e não gastar nada, nem com o vestuário nem com a comida. Isso foi uma boa ajuda.

Durante o tempo em que estive no lar da IAD, do dinheiro que recebia, no final do mês, praticamente nada gastava. Os responsáveis estavam a tentar ajudar-me e não os queria decepcionar. Se me ajudaram a entrar para lá, para eu juntar algum e, futuramente, ter a minha vida independente, eu tinha de colaborar também. Por isso, poupei o mais que pude, para não dizerem: 'Estamos aqui, a ajudar a Filomena, e ela gasta o dinheiro todo. Nós, a poupar, e ela, a gastar'. É evidente que eles nunca diriam isso, mas eu tive a preocupação de lhes fazer ver quem era e que tivessem confiança em mim. Mesmo hoje, continuo a ser muito moderada nas despesas.

Adoro vestir bem e andar com o cabelo arranjado, porque sou muito vaidosa; mas só vou ao cabeleireiro e só compro uma peça de vestuário, uma vez ao mês: agora, um casaco; da próxima, um par de calças. Mas faço-o, depois de ter pago os bens domésticos: o aluguer da casa, a electricidade, a água e o gás. Deixo sempre dinheiro de lado, para pagar a alimentação na IAD. São refeições muito bem confeccionadas e baratas. Em casa gastaria muito mais. Durante as férias, tento cozinhar uma comida saudável. Normalmente compro roupa, não de marcas caras. Para andar bem vestida, não preciso de gastar muito. Deixo algum dinheiro de reserva, porque me pode acontecer qualquer imprevisto. Há tempos estive mal das costas e tive de pagar três consultas ao médico. Nunca gostei de ficar a dever nada a ninguém. Sobretudo nas lojas de roupa. Era como se, ao passar na rua, me dissessem: 'aquela leva ali, vestida, uma

peça de roupa, que me ficou a dever'. Gosto muito de andar bem vestida, mas com roupa que seja minha.

Considero-me muito mal ajeitada: pareço uma tábua. Gostava de estar um pouco mais "rechonchudinha", gordinha. Outra preocupação que tenho é o vício do tabaco. Fumo mais quando estou de férias do que quando estou a trabalhar. Às vezes, fico a pensar: "Este dinheiro que estou a gastar em cigarros dava para ir comprar uma costeleta ou um frango'. O meu maior defeito é esse; bem queria deixá-lo, mas, quando surge um problema, o cigarro é a minha companhia. Fumo cerca de um maço de cigarros, por dia. E comecei, por brincadeira. Acho que estou a ficar mais magra e a culpa pode ser também do tabaco. A minha sorte é que não emagreço da cara, porque continuo a tê-la rechonchudinha.

As amigas escolhem uma ementa apropriada, onde haja pouco a partir

Vivo num apartamento, com as minhas companheiras. Já estamos juntas, há cerca de quatro anos, e mantemos um relacionamento muito bom. Eu moro com uma rapariga que trabalha na Câmara. Quando me sinto triste ou alegre, bato-lhe à porta e conversamos. Quando ela vê que não estou muito bem, diz-me: 'Ó Filomena, que é que tens? Vá lá, fala!'. Ela é mais que uma amiga. Já a trato como irmã. Fui várias vezes a casa dela e passei lá o Natal. Quando vai de férias, telefona-me e diz: 'Olha, Mena, se eu vier a sair daqui, já sabes que podes contar sempre comigo'. Desabafo os meus problemas com ela. Quando vai a qualquer lado, convida-me: 'Mena, queres vir?'. Tentamos agradar umas às outras e deixar sempre a casa limpa. No fim-de-semana, se uma faz limpeza, a outra ajuda e vice-versa. Esforçamo-nos por manter sempre as coisas em ordem e partilhamos os problemas.

Com elas sinto-me à vontade, à mesa, porque sabem que tenho muita dificuldade em fazer certas coisas. A princípio, não quis estar a dizer nada, mas elas abriram o jogo: 'Ó Mena, nós vamos comer como se estivéssemos nas nossas casas'. Hoje, à noite, em princípio, iremos jantar fora e eu não tenho qualquer problema. Como elas já me conhecem e sabem que tenho dificuldade em cortar carne ou peixe, escolhem uma ementa em que não seja necessário fazê-lo. E todas colaboram. Lá em casa, damo-nos como irmãs. Se alguma estiver aflita para ir à casa de banho e a outra estiver a tomar banho, pode entrar livremente. Estamos tão à vontade que não fazemos problema

algum. Mantemos uma óptima relação entre nós. Se um dia esta colega for embora, vou sentir muito a sua falta, porque está sempre pronta para me ajudar.

Eu sei que, no dia de amanhã, posso deixar de a ter a meu lado, porque as vidas mudam. Já vivi com professoras que, quando se foram embora, disseram: 'Ó Mena, nós vamos continuar a ser amigas'. É possível que, quando nos encontrarmos na rua, digamos apenas um 'olá'. As vidas mudam-se: elas vão para outras terras com outras preocupações, mas sei que não se esquecem de mim. Na altura do Natal ou da Páscoa, telefonam-me e perguntam-me: 'Como estás?'. Desejam-me boas festas. Nas férias grandes, ligam-me e convidam-me: 'Queres vir cá passar um dia?' Sei que, durante o ano, é diferente, mas tenho a certeza de que, se precisar, posso contar com elas.

Acho que sou muito simpática

Quando ando pela rua, parece que as pessoas não me reconhecem. Até entendo esta reacção, porque não sou pessoa de sair muito. Só vou até ao café, de vez em quando. As pessoas, que me vêem, olham para mim e não sabem se sou apenas deficiente física ou, também, mental. O mesmo acontece com os amigos e os namorados: como não sabem como sou, afastam-se. Não sabem o tipo da minha deficiência e passam de lado.

Eu sei que não sou bonita, mas considero-me simpática. Não encontrei ainda ninguém que dissesse que eu era antipática. Acho que sou simpática, até porque ando quase sempre a sorrir. Às vezes saúdam-me com um 'bom dia' ou 'boa tarde' e fico a pensar: parece que conheço aquela pessoa, de algum lado. É natural que me conheçam, desde novita, quando estava da IAC. Depois, vai-se crescendo e já não reconhecemos as pessoas. A maioria conhece-me da IAC, e não da IAD, mas interrogo-me: de onde as conhecerei eu?' mesmo assim, continuo a cumprimentá-las.

Eu, bonita não sou. E feitosa, também não. Mas sou simpática, e isso cativa as pessoas. Quem é feia, se for simpática, traz a beleza dentro. Creio que não há ninguém feio, embora cada um tenha sempre uma faceta de que não gosta. Por exemplo: eu não gosto dos meus dentes. Já fui a vários especialistas, mas disseram-me que, com esta idade, era quase impossível alinhá-los. Se os conseguisse arranjar, aumentaria, pelo menos, a minha auto-estima.



Quando o via, o meu coração começava a bater: "Tic.. tic... tic"

Tenho muito medo de arranjar um namorado. É que se vê, por aí, tanta coisa! E se isso acontece com as pessoas normais, será ainda pior com as que têm alguma deficiência, como eu.

Uma vez, uma amiga minha apresentou-me um rapaz, natural de Vilar de Cambra. Eu até gostava dele e, por isso, ia passar um ou outro fim-de-semana com ela. Ele também simpatizava comigo. Conversávamos muito, mas comecei a ver que ele tinha vergonha de me acompanhar. Eu sabia que ele gostava de ir ao café da terra, mas evitava lá ir, só para não ter de sair, a meu lado. Tinha vergonha que o vissem com uma rapariga deficiente, como eu. Então disse-lhe: 'Se tens vergonha de mim, é porque não gostas verdadeiramente de mim. Não quero continuar com a nossa relação'.

Tenho receio de arranjar sarilhos. Afinal, estou bem assim! Neste momento, parece que gosto verdadeiramente de um rapaz. Creio que é mais paixão do que amor. Eu nunca falei com ele, que é bastante mais velho que eu. Tem 46 anos de idade e pertence a uma família muito importante, o que torna o caso mais complicado. Parece uma pessoa muito tímida e não faz parte do meu nível social. É de outro nível. É uma paixão que anda cá dentro, mas que já dura há muito tempo, há mais de dois anos. Já lhe paguei três cafés, mas sem me identificar. Há tempos, ganhei coragem e, como quem não quer a coisa, abordei-o e perguntei: 'É irmão de tal pessoa? É só para dizer que o admiro imenso e que lhe paguei o café'. Houve um período de tempo em que o esqueci um pouco, porque lá diz o ditado: 'Longe da vista, longe do coração'. Quando o vejo, o meu coração começa a bater assim: 'Tic.. tic... tic...'. Agora já não bate tanto. Eu creio que não nasci para casar, mas para ser tia. Sou bastante independente e tenho um temperamento instável. E mais: considero que não é desprezo nenhum ficar solteira. É evidente que não gosto da solidão; às vezes, apetece-me sair, passear e tomar um café. Mas acho que o ideal para mim é viver independente.

Capítulo **2** :

Conceptualizando Novas Cidadanias e deficiência

Introdução

Temos como objecto de estudo procurar, através de narrativas de vida, os contributos da escola/sociedade para a construção de uma cidadania alargada para todos e todas, que garanta uma total igualdade de oportunidades, livre de estereótipos de género, que respeite e dê direito à diferença, de modo a que esta seja encarada como um aspecto positivo e nunca como um constrangimento, deparamo-nos de imediato com a problemática da diferença. Diferenças que no grupo de estudo em causa são múltiplas, isto é, são diferenças de género, porque trataremos das subjectividades de mulheres, de classe social porque são geralmente pobres, de cultura, porque provêm de meio rural e diferentes pela especificidade das suas características ou físicas, ou sensoriais ou mesmo cognitivas porque de mulheres portadoras de deficiência se trata.

Assim, e no enfoque das preocupações desta pesquisa, este capítulo centra-se na construção da problemática teórica em torno das cidadanias e da diferença, articulada com as questões de género.

Universalismo versus Relativismo para Perspectivar a Diferença

O posicionamento de um ponto de vista unificado e universal, que todos podem adoptar, sugere que todas as situações morais devem ser tratadas de acordo com as mesmas regras, é um “ideal de imparcialidade, central em muitas teorias modernas de moral e de justiça social, que nega a diferença” como refere Young (2000: 66). A negação da diferença contribuiu para a opressão de determinados grupos sociais (grupos de mulheres, culturais, étnicos, deficientes, etc) excluindo-os efectivamente da cidadania.

Com a globalização do saber e das comunicações, está-se “condenado a pensar a unidade humana na base da diversidade cultural” (Stoer, 2001, 245). Esta diversidade é valorizada em dois sentidos: por ser nela que residem as possibilidades de mudança, uma vez que deriva da colaboração entre culturas diferentes e “uma humanidade confundida num único género de vida é inconcebível pois tratar-se-ia de uma humanidade ossificada” (Rowland, 1987: 8). Desta mesma forma, é através da diversidade que se torna possível a compreensão da vida em sociedade, na medida em que só a compreensão das diferenças enquanto sistema permitirá atribuir a qualquer ser individual o seu verdadeiro sentido.

Em torno do debate universalismo/relativismo, Rowland, define etnocentrismo como “a tendência a considerar a cultura do seu próprio povo como a medida de todas as outras” (1987: 9). Leva necessariamente ao preconceito cultural e social, e é o não respeito pela diversidade humana que leva ao preconceito de desvalorizar o que é apenas diferente. “Não se pode considerar como inferior aquilo que é apenas diferente” (ibidem).

O autor argumenta que, numa análise das implicações da diferença, o funcionalismo³ não se apresenta como explicação de uma realidade já conhecida, mas como maneira de conhecer a realidade social instituindo-a como *campo de diferenças*. Por sua vez, os relativistas, intransigentes no seu respeito absoluto pela diferença, acabam por excluir a possibilidade de qualquer discurso sobre essa mesma diferença. Assim ambas as perspectivas se revelam “incapazes de formular um discurso sobre a diferença” (Rowland, 1987: 10): a primeira, por não lhe reconhecer importância; a segunda, por lhe atribuir uma importância tal que a diferença, enquanto relação entre épocas diferentes, já não cabe no âmbito restritivo de um discurso histórico. Surge então uma terceira solução que corresponde a uma relativização da diferença. Isto é, o ponto de encontro entre duas exigências: a do respeito pela diferença entre sociedades, e a de articular essas diferenças numa perspectiva que não faça abstracção da temporalidade de todos os fenómenos sociais. Na medida do possível, “evitar o anacronismo e o etnocentrismo só poderá ser construído se se acostumarem a ver, uns nos outros, interlocutores privilegiados” (Rowland, 1987: 62).

Para avaliar e compreender cada cultura e/ou grupo específico em si, na perspectiva de Rowland (1987), terá de passar por alguma forma de relativismo, pois as diferenças devem ser compreendidas em função das suas próprias preocupações e não através de critérios derivados das preocupações específicas da hierarquia e/ou grupos dominantes.

O respeito pelo Outro apenas se poderá fundamentar numa “relação que se estabelece entre o ‘eu’ e esse ‘outro’ e não na simples substituição do eu pelo outro” (Rowland, 1987:14).

Por sua vez, Magalhães e Stoer (2003) propõem-nos quatro modelos de conceptualização/legitimação da diferença: *o modelo etnocêntrico* em que se considera que o outro é diferente devido ao seu estado de desenvolvimento (cognitivo e cultural); *o modelo da tolerância*, o outro é diferente, mas a sua diferença é lida através de um

1 Rowland refere-se às limitações do funcionalismo, que parecem ser o preço necessário de uma tentativa de tornar compreensível a diversidade das sociedades a partir de um conceito geral de sociedade.

padrão que reconhece essa diferença como legítima (a ser tolerada); *modelo da generosidade*, o outro é diferente e essa diferença é assumida como uma construção do próprio Ocidente; e *o modelo relacional* em que o outro é visto como sendo diferente e nós também somos! A diferença está na relação entre diferentes.

O Contributo de Young na Problemática da Diferença

Ao debatermo-nos com a questão de lidar com a diferença e ao analisarmos as diferenças culturais, percebemos que buscamos formas de nos entendermos com margens de diferença alargadas. Percebemos também que ainda estamos longe de nos entendermos nas pequenas/grandes diferenças dentro da mesma cultura, sabendo que cada um/a de nós encerra em si diferenças que podem ou não ser identificadas com outros ou outras com características semelhantes que, segundo Young, a liberdade humana, pode ser designada por “uma série ou um colectivo social cujos membros são unidos passivamente pelos objectos em torno dos quais as suas acções são orientadas e/ou pelos resultados objectivados dos efeitos materiais das acções dos outros.” (1997: 23).

E se o etnocentrismo leva a considerar a própria cultura como a medida de todas as outras, Young (2000: 56) vai particulazidando e refere que numa sociedade a “experiência e cultura do grupo dominante leva ao seu estabelecer como norma”, o que designa por *imperialismo cultural*. Esta experiência e cultura tornam a perspectiva particular do seu próprio grupo invisível, ao mesmo tempo que estereotipam um grupo e o marcam como o “outro”.

São múltiplos os factores que conduzem ao estereótipo do “outro”, basta para tal que não se tenha o privilégio de fazer parte do grupo dominante.

A este propósito, a autora acrescenta que a teoria marxista de classe ajuda a revelar a estrutura da exploração. Assim:

“a dominação na sociedade moderna é posta em acção através de poderes largamente dispersos de muitos agentes mediando as decisões dos outros. (...) dada a normalidade da sua própria expressão e identidade culturais, o grupo

dominante constrói as diferenças que outros grupos exibem como falta ou negação. Estes grupos tornam-se marcados como Outro' (Young, 2000: 59).

Mas são os grupos dominantes que, segundo Fraser (2003), possuem o acesso exclusivo ou principal aos meios de interpretação e comunicação numa sociedade levando ou transformando os "outros" em oprimidos, se tivermos em conta o conceito que Young nos transmite de opressão:

'A opressão consiste em processos institucionais sistemáticos que impedem que certas pessoas aprendam e usem competências satisfatórias e expansivas em espaços sociais reconhecidos, ou processos sociais institucionalizados que inibem as pessoas na sua capacidade para jogar e comunicar com os outros ou para expressar sentimentos e perspectivas na vida social em contextos em que outras as possam ouvir' (Young, 2000: 38).

Questiona, também, o reducionismo de uma posição que assenta apenas no "respeito moral" e critica a "ideia de que o respeito moral implica sermos capazes de adoptar o ponto de vista dos outros". O respeito moral entre as pessoas implica reciprocidade entre elas, no sentido de que cada uma toma conhecimento e tem em conta a outra. Mas a sua "relação é assimétrica em termos da história que cada uma tem e da posição que ocupa" (Young, 1997: 41)

Numa perspectiva um pouco mais comunicacional de compreender as diferenças, propõe uma teoria da comunicação além das diferenças e refere que a "posição de simetria" entre grupos diferentes, aparece na vida de todos os dias como um desejo de simpatizar com os outros apenas na medida em que cada um pode ver os outros como a imagem de si próprio/a. Mas a "diferenciação estrutural dos grupos sociais torna problemática a ideia de tal identificação e *reversibilidade*" (Young, 1997: 6). Relata mesmo o exemplo da tentativa de pessoas sem deficiência se colocarem no lugar de uma pessoa portadora de deficiência na resolução de um problema de carácter social, o que levou a que surgissem posições completamente antagónicas umas das outras, pela impossibilidade de as pessoas sem deficiência conseguirem compreender as vidas e questões das pessoas com deficiências.

Cada participante numa situação de comunicação distingue-se por uma história e posição social particulares o que torna a sua *relação assimétrica*. Através do diálogo, as pessoas às vezes compreendem-se umas às outras para além da diferença sem

reverterem as perspectivas ou sem se identificarem umas com as outras. “O posicionamento distintivo e assimétrico das pessoas que discutem aspectos morais ou políticos (...) forma a melhor base para compreender porque é que o diálogo produz o que chama o *pensamento alargado* que desloca as pessoas da sua compreensão meramente subjectiva para um julgamento moral objectivo” (Young, 1997:39).

Young argumenta que a assunção da *reciprocidade assimétrica* facilita uma melhor interpretação da noção de *pensamento alargado* do que uma interpretação que assume a possibilidade e o interesse de tomar o ponto de partida da outra pessoa.

A autora desenvolve três argumentos contra a reivindicação da reciprocidade simétrica. O primeiro é o argumento sobre o “obscurecer da diferença” e a particularidade da outra posição, isto é:

“a reflexão [como num espelho] evocada pelas ideias de simetria e reversibilidade sugere que somos capazes de nos compreender (...) porque somos capazes de nos ver reflectidos nas outras pessoas e de descobrir que elas se vêem reflectidas em nós. Mas essas imagens (...) suportam uma projecção conceptual de semelhança entre as pessoas e as suas perspectivas, à custa das suas diferenças’ (ibidem: 44).

O segundo é a “impossibilidade de reverter posições”, ou seja, é ontologicamente impossível, para as pessoas de uma posição social, adoptarem a perspectiva daqueles em posições sociais com as quais estão relacionados nas estruturas e interacção sociais.

O terceiro é o “politicamente suspeito” que pode ter consequências “políticas indesejáveis”.

‘O facto social do privilégio e opressão estrutural, para além disso, cria a possibilidade de falsificar a projecção. Estereótipos e ideologias danificadores fazem a mediação frequentemente entre homens e mulheres, cristãos e muçulmanos, europeus americanos e afro-americanos. Estas ideologias e imagens frequentemente funcionam para a legitimação dos privilégios dos grupos privilegiados e para prejudicar o auto-respeito daqueles que pertencem aos grupos oprimidos. Quando os membros de grupos privilegiados tentam representar para si próprios as perspectivas dos membros dos grupos oprimidos, essas representações carregam demasiadas vezes projecções e fantasias através das quais os privilegiados reforçam uma imagem complementar de si próprios’.

(Young, 1997:48)

Muito do argumento da autora refere-se às dificuldades de reverter posições através de tal diferença socialmente estruturada o que também, usualmente, envolve relações de privilégio e de opressão. Por isso “a compreensão para além da diferença é tão possível quanto necessária” (Ibidem: 52). Sugere a autora que podemos interpretar e compreender os outros saindo de nós próprios para aprendermos algo de novo. “A comunicação é às vezes um processo criativo, no qual a outra pessoa oferece uma expressão nova, e eu compreendo-a não porque esteja à procura de saber como isso se encaixa em paradigmas dados, mas porque estou aberta e suspendo as minhas assunções para poder ouvir” (ibidem: 53).

Será provavelmente esta postura que poderá permitir a uns, a capacidade de se surpreenderem com os outros, livre de sobrestimas ou de subestimas numa relação de abertura.

Como construir ou contribuir para a construção de uma sociedade que seja mais justa para com todos e todas os cidadãos/ãs e que não vise apenas um tipo de cidadão, ou seja, como construir uma cidadania que sirva os interesses da diversidade da sociedade actual? Será que a cidadania que, ao longo de décadas ou mesmo séculos, temos vindo a conquistar é suficientemente justa para com todos e todas, ou teremos que lutar por novas conquistas que nos façam alcançar novas cidadanias que sejam sobretudo, mais justas capazes de incluir todos e todas sem que ninguém seja excluído?

Cidadania: conceito e evolução

O conceito de cidadania tem aparecido de forma *recorrente e persistente* nos discursos educativos e políticos e tem vindo a ser substancialmente alargado, em resultado de lutas sociais e de investigações produzidas em diversos domínios, sugerindo *novos tipos de cidadania, ou novas formas de exercício da cidadania*.

Cidadania é “um termo utilizado na concepção de uma prática histórica socialmente reconstruída por cada geração e cujo significado só tem sentido se corresponder às experiências e práticas sociais vividas pelos sujeitos que constituem as diversas fases da vida pública” (Giroux in Pacheco, 2000: 7). Assim se evolui de um conceito restrito de cidadania, enquadrado pelas noções de direito e dever de participação e associação em todas as formas de vida colectiva (pública), para uma noção mais extensiva, expressiva

e profunda de *conscientização, envolvimento e comprometimento* em domínios que apelam para a coerência, acção política, emancipação e responsabilidade em toda a actividade dos/as cidadãos/ãs.

Em torno do conceito de cidadania, distinguem-se, fundamentalmente, dois enfoques, político e moral, sugerindo interpretações de cidadania, por vezes opostas ou de contornos diluídos.

Acentuando o estatuto legal e a dicotomia entre direitos e deveres, define-se cidadania como sendo a “qualidade do cidadão [sic] ou seja, do indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a (...) esse vínculo jurídico-político que, traduzindo a relação entre um indivíduo e um estado, o constitui perante esse estado num conjunto de direitos e de obrigações” (Figueiredo, 1999: 35). Esta definição aproxima-se da visão de T.H. Marshall, que a propõe como sendo “o conteúdo da pertença igualitária a uma dada comunidade política e afere-se pelos direitos e deveres que o constituem e pelas instituições a que dá azo para ser social e politicamente eficaz” (1950: 109).

O discurso ético e moral sobre a cidadania configura o/a cidadão/ã *moralmente desejável* como o indivíduo leal aos valores comumente aceites numa determinada comunidade/país. Além de leal, espera-se que o/a cidadão/ã da *modernidade* seja tolerante e respeitador da diversidade de identidades, opiniões e comportamentos (numa sociedade plural), que partilhe responsabilidades no seu contexto pessoal, em grupos, organizações e estruturas políticas e, finalmente, que seja capaz de assumir uma posição quando estão em risco princípios da sociedade civil (cidadania num contexto privado) (Winter, 1995: 28).

Segundo Steenbergen (1996), o reconhecimento de direitos e benefícios implica a responsabilização e aceitação de deveres, por um lado, com o Estado e por outro, com a comunidade. Argumenta-se, por isso, para que um indivíduo seja considerado cidadão e, como tal, possa, simultaneamente, “governar e ser governado”, deve reunir determinadas qualidades e qualificações. Assim, “cidadania é um ofício para o qual é preciso qualificar-se” (*idem*). Em suma e de acordo com Steenbergen, evoluímos de uma “definição [de cidadania] estritamente política que coloca a ênfase na relação do cidadão ou cidadã com o Estado, para uma concepção mais ampla e sociológica do termo, focada na relação do/a cidadão/ã com a sociedade, como um todo [privado, público, político e social]” (Steenbergen, 1996: 2).

Tal como o conceito, os direitos de cidadania evoluíram e ampliaram-se, em consequência das mudanças sociais e históricas diversas. Marsahll caracteriza da seguinte forma o desenvolvimento da cidadania até o fim do sec. XIX: cidadania civil, que introduz o direito à justiça, composto pelos direitos necessários à liberdade individual; cidadania política com o direito de participar no exercício do poder político; e cidadania social que se refere a tudo o que vai “desde o direito a um mínimo de bem-estar económico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais ligadas com ele são o sistema educativo e os serviços sociais”. (Marshall, 1950: 63)

Os direitos sociais são de facto os direitos mais controversos. É manifesto que, para Marshall, os direitos sociais estão ligados ao estado providência, criando melhores condições e uma maior igualdade para a grande parte da população, sobretudo para aquela que tem dificuldades em sobreviver numa sociedade de mercado. São também uma medida de segurança para os pobres. Para Marsahll (1950), os direitos sociais formam um elemento vital numa sociedade que é ainda hierárquica, mas que mitigou as desigualdades – e amaciou as tensões – derivadas do sistema de classes sociais.

A aquisição dos direitos sociais, políticos e civis não é irreversível e o desenvolvimento da cidadania constitui um processo contestado, envolvendo luta. Assenta num “pacto social” que permite o fortalecimento de uma cidadania democrática na sua expressão mais completa no estado-providência, no entanto, as tensões podem tornar-se tão fortes que difícil será manter o compromisso entre forças por muito mais tempo. O acentuar que “em certos aspectos, a cidadania tornou-se ela mesma arquitectura da desigualdade social legitimada” (Marsahll 1950: 70)

A cidadania funda-se no contrato social, que é o que constitui o corpo social como cidade e os indivíduos como cidadãos/ãs. Os indivíduos prescindem da acção a partir das suas “inclinações” e das suas pertenças mais imediatas (étnicas, locais) e entregam-se, enquanto acto fundador da sua cidadania, à justiça do estado civil, isto é, prescindem da sua soberania para a endossarem ao estado-nação. Em compensação, é garantido aos indivíduos a máxima utilização das suas capacidades. O valor social dos indivíduos é assim pensado a partir da igualdade de oportunidades de exercício dos seus “talentos”.

Numa reflexão sobre a situação e especificidade(s) portuguesa, S. Stoer e H. Araújo (1992: 157-8) sistematizam, a evolução e extensão dos direitos de cidadania, referenciados ao desenvolvimento do capitalismo nos países do centro. Assim, segundo

estes autores, os direitos de primeira geração - civis e políticos - foram “conquistados, devido em grande parte às lutas desenvolvidas pelas classes trabalhadoras”, no 1º período de “desenvolvimento do capitalismo liberal, prolongando-se ao longo de quase todo o século XIX”; a “consolidação dos direitos sociais e económicos”, que corresponde “à «segunda geração» dos direitos humanos”, e que ocorre no período do “capitalismo organizado”, começa no final do séc. XIX e estende-se até aos anos sessenta”; os direitos de 3ª geração, também designados *direitos pós-materialistas*, serão os direitos culturais, referidos frequentemente como formas alternativas de vida”. As lutas por estes direitos, que começaram nos anos sessenta, mantêm-se ainda hoje na ordem do dia. Situam-se aqui as reivindicações de *novos movimentos sociais*, que contribuíram para a ampliação do conceito e do(s) sentido(s) da cidadania, fundamentando a defesa de interesses e valores crescentemente associados a direitos de ordem cultural, referências a novas concepções de qualidade e estilos de vidas, manifestações ou organizações geradas por situações de violação dos direitos humanos. Estamos, por isso, de acordo com Stoer e Araújo quando afirmam que “Portugal apenas recentemente atingiu a segunda geração de direitos humanos e a luta pela terceira apenas começou” (1992: 158).

Também Lister considera que o conceito de cidadania tem evoluído, começou por ser um meio para concretizar direitos (já que apenas os que possuíam o estatuto de cidadão é que usufruíam de determinados direitos), enquanto hoje já se afirma que “deveremos ver os direitos como meio para concretizar uma igualdade na cidadania” (2003: 169).

No entanto, o conceito de cidadania tem sido considerado com estatuto irremediavelmente “masculino, branco, normal, heterossexual, que serve para excluir os que são classificados como *outros*” (Lister, 2003: 165)

Assim, a cidadania apresenta-se como um conceito universalista que vai excluindo todos os *outros* que não se encaixam nos seus parâmetros. Nesta perspectiva, corre o risco de acentuar uma visão ‘androcêntrica’, esquecendo as mulheres ou apenas incluindo-as num sentido masculino, através do universal neutro. Por isso, “as mulheres têm lutado para aceder a direitos iguais aos dos homens nas esferas civil, política e social, como sendo crucial para uma cidadania. Existem dois grandes desafios à abordagem baseada nos direitos, um centrado nas questões da participação política e outro, na promoção do cuidar como responsabilidade de cidadania” (Lister, 2003: 169).

Perspectivamos a cidadania também na promoção do cuidar, em que as questões das pessoas portadoras de deficiência devem estar incluídas.

O papel da Educação na reprodução e/ou produção da cidadania

A cidadania aparentemente neutral nas escolas tem, com o decorrer do tempo, deixado atrás de si legados destrutivos, excluindo determinados/as alunos/as e respectivos/as docentes da participação activa nos processos de tomada de decisão e dando forma a identidades diferenciais de cidadania feminina e masculina (Arnot 2003: 29). As feministas da educação têm investigado e exposto como as escolas e os professores reproduzem noções genderizadas e coloniais de um colectivo de cidadãos, e de como as cidadanias genderizadas podem assumir a sua própria marginalidade e *disempowerment* político. Ao mesmo tempo, estes enquadramentos contraditórios de docentes como “trabalhadores cidadãos” e de estudantes como “cidadãos aprendizes” realçam as possibilidades de acção política e social nos contextos institucionais (ibidem). Estes estudos revelam como as tensões entre a educação dos/as cidadãos/ãs e os desejos de *empowerment* moldam as vidas das pessoas que participam nos sistemas educativos estatais. A reprodução desta divisão através da escola é, talvez, uma das mais cruciais para minar qualquer potencial “real” para uma visão vivida e heterogénea da cidadania feminina.

No trabalho “professores/as, género e discursos sobre cidadania”, realizado por Arnot et al, (1995), as autoras identificam três discursos políticos dominantes no contexto europeu, relacionados, com a *educação para a cidadania*: o *nacionalismo*, que concebe conteúdos e estratégias de ensino valorizando a *História* e lugares, contribuindo para a homogeneização da sociedade e desvalorização das diferenças”; o *socialismo*, que “exige sistemas educativos que dotem os indivíduos com conhecimentos básicos sobre as estruturas políticas e algum sentido de análise teórica, com o objectivo de encorajar a participação política activa, em nome da justiça social e, por último, a *democracia-liberal*, que apresenta uma agenda diferente na formação dos/as cidadãos/ãs: “todos/as deverão ser encorajados/as a desenvolver ao máximo as suas capacidades a conquistar a sua autonomia, através de uma educação completa e equilibrada” (Arnot et al, 1995: 6-7).

A distribuição desigual dos direitos de educação e de justiça social são pertinentemente problematizadas por outro autor, R.W. Connell (1997) que projecta estas questões no

currículo, alargando a noção de justiça distributiva para o campo curricular. Nesse sentido, propõe uma “teoria de justiça curricular”, invertendo as hegemonias, isto é:

“não se trata de substituir os beneficiários (...) antes superar os obstáculos que as actuais estruturas do poder representam para o nosso progresso intelectual e cultural partilhado. Neste contexto, o currículo contrasexista, o currículo da classe trabalhadora, o currículo multicultural deixam de constituir áreas ausentes no currículo ou ocupando posições opostas, para se converterem nos princípios da democratização de todo o sistema [educativo e escolar] e do desenvolvimento intelectual colectivo” (Connell, 1997: 62).

Estes princípios de “justiça curricular” que configuram um “currículo contrahegemónico” concretizam, na interacção na sala de aula, os direitos de participação, o lugar específico e os pontos de vista de todos/as.

Referenciando-se a George Luckacs, um dos fundadores da sociologia do conhecimento, Connell salienta a “importância da perspectiva do proletariado e dos grupos oprimidos porque permite desenvolver análises qualitativamente melhores”, na medida em que trazem para o debate “experiências e assuntos pouco debatidos anteriormente – tais como a discriminação de classe e de género, a alienação no trabalho, o assédio sexual, o papel das mães na educação – tornando-os visíveis através de estudos feitos nesse domínio” (idem: 60-1), associados ao movimentos sociais. Por outro lado e talvez mais importante, desenvolveram conceitos recentes e novas teorias sociais, que, enquanto revoluções conceptuais, continuam a desenvolver-se nas ciências sociais, mas os seus efeitos ainda não se fizeram sentir em grande parte dos currículos das escolas (*ibidem*).

Connell sugere então alguns princípios que devem estar presentes num currículo que conduza à justiça social. Estes princípios não significam inverter as hegemonias, nem construir *ghetos*, propõe-se “reconstruir a corrente principal” integrando a diversidade de pontos de vista, abandonando o relativismo. Isto é, “um currículo contra hegemónico deve incluir e garantir a todos os estudantes o acesso a métodos e conhecimentos científicos”.

Um dos princípios que o autor desenvolve é o da participação e escolarização comuns: o conceito de *democracia* supõe que na “tomada de decisões colectivas sejam ouvidas as vozes de todos/as os/as cidadãos/ãs” e tal princípio não se concretiza se, como refere Connell, “alguns cidadãos [sic] apenas recebem as decisões tomadas por outros” (*idem*:

67). Assim, “ser participantes activos... implica uma diversidade de conhecimentos e destrezas (incluindo a capacidade de adquirir mais conhecimentos)” (id: 68).

O outro diz respeito à produção histórica da igualdade. Este princípio, proposto pelo autor, tem por base os conceitos de *cidadania participativa* e da *produção e reprodução das relações sociais*, que permitem analisar as dinâmicas de (re)produção das (des)igualdades. Isto significa que a “igualdade” não pode ser estática, está sempre a produzir-se, em maior ou menor grau. Daí, na sua perspectiva, “o critério da justiça é a disposição de uma estratégia educativa para produzir mais igualdade no conjunto de relações sociais da qual faz parte o sistema educativo” (Connell, 1997: 68-9).

O futuro de qualquer sociedade está nos jovens, futuros cidadãos, e a construção de novos modelos de sociedade tem que impreterivelmente passar pela escola, sendo de crucial importância o papel da educação na “criação de novas identificações de género e de noções de agência nas esferas públicas e privada da cidadania” (Arnot, 2003: 19), sendo desta forma um caminho para chegarmos a um conceito de cidadania alargada.

Desocultando eixos de exclusão da cidadania

Segundo Lister (2002: 167-168), a cidadania, enquanto teoria e prática, tem funcionado simultaneamente como força de inclusão e de exclusão, no interior e nas margens dos estados-nação através: da reformulação de fronteiras nacionais; do movimento crescente de migrantes e pessoas em busca de asilo através das fronteiras nacionais e as implicações que trazem em relação a direitos e deveres de cidadania; das pressões para uma maior integração numa União Europeia em expansão; de preocupações sobre insucesso de uma cidadania política activa em democracias representativas, marcadas por uma crescente burocratização e avanços tecnológicos; de desafios dos valores de uma cidadania social, presente no estado-providência, face às crises económicas e à regressão política.

Além disso, a cidadania tem sido promovida através de marcadores universais abstractos, mas este conceito de cidadão abstracto, como indivíduo autónomo, oculta indiscutivelmente as condições sociais da sua produção (Pateman, 2003). Estas funções ocultas de cidadania representam uma ordem social democrática, uma sociedade onde o colectivo “nós” é construído pelo estado como uma forma inclusiva de cidadania, onde

se pensa estar representada uma multiplicidade de identidades de cidadania” (Arnot, 2003:21)

Lister (2002) afirma que uma cidadania que inclua os direitos humanos terá que tratar as situações de exclusão e marginalização, associadas às outras divisões sociais que se cruzam com o género:

“As mulheres não reclamam a cidadania simplesmente como mulheres, mas com mulheres trabalhadoras, pobres, negras, deficientes, lésbicas, velhas ou jovens. Apela às promessas da cidadania para reivindicar direitos de igualdade, ao mesmo tempo exigindo o direito de continuar a ser diferente” (idem: 166).

No entanto, para as mulheres que transportam a marca simbólica da/o “outra/o” “desviante cultural” ou “não cidadã/o”, “o desafio é expor não só as assunções discriminatórias, mas também as formas pelas quais estas abstrações do ‘outro’ servem como mecanismos para a exclusão social e para a marginalização” (Arnot, 2003: 28).

Ainda segundo Arnot, o conceito de cidadania denota um *espaço vazio* que teoricamente pode ser ocupado por qualquer um. “As formas de cidadania existentes fundamentam-se na exclusão das mulheres do poder e na falta de reconhecimento das diferenças na vida política” (Arnot, 2003:36). Estes ideais abstractos de cidadania parecem não considerar as experiências vividas pelas mulheres e homens que não se conformam com uma visão normativa do sujeito político nas escolas e na sociedade.

Para transformar um sujeito falante num “cidadão”, para se tornar num “EU” falante no *espaço vazio* identificado como cidadania, os processos sociais de identificação com os outros são também importantes. Arnot (2003:28), refere estes processos como o “problema da identidade do eu, constitutivo do problema de identificação, ou de relacionamento, com os outros”. Vai ainda mais longe, ao argumentar que alguns indivíduos tentam identificar-se com uma identidade de cidadania, “identificando-se com um modelo de dominação garantindo o seu lugar na rede simbólica” (Arnot, 2003).

Problematizando as relações do Estado capitalista nas sociedades democráticas e articulando diferentes noções de cidadania, Carlos Alberto Torres destaca algumas das *limitações práticas* das teorias da democracia que, na sua perspectiva se distinguem das teorias da cidadania, afirmando que estas “estão relacionadas com todos os problemas das relações entre cidadãos/ãs e o estado e dos cidadãos/ãs entre si, enquanto as teorias da democracia referem-se à conexão entre as formas estabelecidas do poder social e político” (Torres, 2001: 15).

Para este autor, as teorias da democracia, ainda que permitam identificar as origens do poder democrático, da participação e representação, foram incapazes de impedir a exclusão sistemática de grandes segmentos da cidadania; e igualmente incapazes de diferenciar as raízes da democracia representativa dos princípios fundamentais que corporizam as sociedades capitalistas (Torres, 2001: 11).

O autor introduz ainda argumentos sobre as limitações das teorias da cidadania que, fundamentadas na tradição da teoria política ocidental e (neo)liberal, reflectem *exclusões sistemáticas*, em vez de *inclusões na organização política*:

“as teorias da cidadania foram elaboradas, na tradição da teoria política ocidental, por homens brancos, heterossexuais, identificando uma cidadania homogénea, através de um processo de exclusão sistemática, em vez da inclusão na organização política” (idem: 10).

E complementa:

“as mulheres, os grupos sociais específicos (por exemplo, ciganos e judeus), pessoas das classes trabalhadoras e pessoas que representam grupos étnicos e raciais específicos – em suma, gente de cor - e ainda indivíduos que carecem de certos atributos ou habilidades (por ex. alfabetização e numeracia) foram inicialmente excluídos da definição da cidadania em várias sociedades, sendo, por um lado, sujeitos individuais de direito e, por outro, vinculados a uma comunidade particular” (*ibidem*).

Assim, são necessárias mudanças nos próprios conceitos de cidadania, de criação das crianças e de trabalho pago, como também são necessárias mudanças nas relações entre as esferas domésticas, económica oficial, estatal e pública política (Fraser, 2003:77).

Estas mudanças têm implícitas novas noções e articulações entre contrato social e contrato sexual, que a seguir desenvolvemos.

Contributos do “contrato sexual” para uma nova cidadania

Subjacente ao contrato social está, segundo Pateman (2003), um contrato sexual que define o poder masculino sobre as mulheres. Este contrato, simbolizado pelo contrato matrimonial:

“implica a dependência das mulheres a nível sexual, económico e político em relação aos homens, a sua exclusão do espaço público, exclusão genderizadas e racializadas de ligações à cidadania, o controlo da natalidade e da sexualidade das mulheres através do casamento, do seu trabalho no cuidar das crianças e da sua domesticidade” (Arnot, 2000: 22).

Esta separação excluiu a vida familiar do domínio público e tornou o casamento, o trabalho das mulheres e a maternidade como supérfluos para o desenvolvimento das identidades de cidadanias.

Pateman revelou que “as mulheres foram excluídas do espaço público formal e do projecto de cidadania, excluídas da esfera política/pública da cidadania” (2003: 35).

A exploração de género consiste “na transferência de poder da mulher para o homem e na exploração do trabalho da mulher pelo homem, sustentadas pela estrutura da família patriarcal e pelo patriarcado público” (Young, 2000: 51).

Segundo Pateman (2003: 37), os direitos conquistados pelas mulheres (o sufrágio e reformas mais recentes, tais como a participação de mulheres nos júris, salários iguais e legislação anti-discriminatória, a reforma do casamento, a lei contra a violação e a discriminação da prostituição) permitem às mulheres tornarem-se cidadãs iguais aos homens. Mas, na verdade, as mulheres ainda têm que “exigir uma (re)avaliação das tarefas (privadas)”, uma vez que “no patriarcado moderno, o que conta como *cidadania e trabalho* tem lugar no mundo masculino civil” (idem).

Apesar de as mulheres estarem mais “perto da igualdade jurídica com os homens (...), no entanto, os homens ainda gozam de grande poder enquanto sexo” (ibidem:38).

É um facto que as reformas permitiram às mulheres desfrutar da igualdade de oportunidades, entrar nas áreas de emprego remunerado, tomar parte no contrato de liberdade, mas, ao mesmo tempo, “o assédio sexual foi descoberto e a divisão patriarcal laboral não foi grandemente perturbada” (ibidem).

Como Young (2000:97) argumenta, a história da teoria masculina sobre a justiça ignora o domínio masculino e o seu privilégio como assuntos de justiça. As questões de libertação sexual, dos direitos reprodutivos, da divisão sexual do trabalho, da igualdade nas relações familiares, entre outras, que são centrais para a política feminista, têm de ser compreendidas como questões de justiça. Isto implica, segundo Young, uma

necessidade de repensar o significado de justiça social para além do paradigma distributivo que domina as abordagens filosóficas contemporâneas à justiça.

De acordo com Fraser (2003: 59), nas sociedades capitalistas, as actividades e práticas que constroem a esfera do trabalho pago contam como actividades de reprodução material já que, na sua perspectiva, elas são trabalho social e servem a função da reprodução material. Por sua vez, as actividades e práticas de criação das crianças que, na nossa sociedade, são desempenhadas pelas mulheres sem pagamento na esfera doméstica – a que chama “trabalho de mulheres não pago de criação de crianças” – contam como actividades de reprodução simbólica já que, na perspectiva de Habermas, servem a socialização e a função de reprodução simbólica.

Mas considerar a família como um domínio socialmente integrado de reprodução simbólica e a do local de trabalho pago, como um domínio de reprodução material sistematicamente integrada, tende a exagerar as diferenças e a ocultar as semelhanças entre eles, uma vez que retira a atenção do facto de que o lar, tal como o local de trabalho pago, é um espaço de trabalho, mesmo que por vezes de trabalho não remunerado e não reconhecido, o que obscurece o facto de que no lugar de trabalho pago, “às mulheres são atribuídas ocupações *femininas*, orientadas para servir e muitas vezes sexualizadas” (Fraser, 2003:72). Dessa forma, e de acordo com esta autora, Habermas não consegue focalizar o facto de que em ambas as esferas as mulheres estão subordinadas aos homens.

Embora as condições sociais de opressão incluam frequentemente a privação ou má distribuição material, também envolve aspectos para além da distribuição, ou seja, outras formas de constrangimento inibidoras da justiça, considera Young (2000:39) “incluem os padrões distributivos, e também incluem aspectos que não podem facilmente ser assimilados à lógica da distribuição: os procedimentos de tomada de decisão, a divisão do trabalho e a cultura.”

Assim, e ainda segundo Fraser, numa perspectiva feminista, não podemos fazer uma distinção absoluta entre reprodução material e reprodução simbólica, sendo que ambos os tipos de reprodução estão presentes, em graus diferenciados nos diferentes contextos, público e privado.

Por sua vez, Pateman considera que o facto de “as interpretações convencionais partirem do princípio de que a diferença sexual, as relações entre os sexos e a esfera privada serem paradigmaticamente não-políticas” (2003: 33), criou esta situação de

injustiça do contrato sexual e só uma nova perspectiva que traga ao de cima a história reprimida da génese política, poderá “ajudar ou dificultar (ou ambas) a criação de uma sociedade livre e a criação da diferença sexual como expressões diversas de liberdade” (ibidem: 42).

Quando natureza, sexo, masculinidade e feminilidade, o privado, o casamento, o familiar, a prostituição e o entendimento patriarcal do trabalho e da cidadania se tornarem problemas políticos, então “novos caminhos anti-patriarcais têm de ser traçados para conduzirem à democracia, ao socialismo e à liberdade” (ibidem).

Conceito de agência e a sua implicação na transformação social

Gasto que está o conceito de cidadania com carácter universalista, a impossibilidade de um conceito tão amplo quanto a especificidade humana, percebemos que cidadania é também um processo em construção, principalmente através do agir, daí a importância de analisarmos conceitos como o de *agência*, tentando interpretá-lo na perspectiva de algumas/uns autoras/es.

Para Maria de Lourdes Pintasilgo, as mulheres estão bem colocadas para serem “as principais activistas em prol de uma cidadania que integre todos os direitos humanos” (cit em Lister 2002: 166).

Também Arnot argumenta que a cidadania tem de ir para lá de uma simples compreensão dos direitos das mulheres e da participação política assente na teoria democrático-liberal em direcção a “uma noção crítica da agência das mulheres como acção social reconhecida, a interdependência da reflexividade e intersubjectividade, e a responsabilidade ética e política para com os outros” (Arnot, 2003: 19).

Segundo Magalhães (2002), *agência* poderá ser um termo reservado para a acção humana, na sua versão reflectida e informada de intencionalidade ideológica e política, no sentido de “intervir” no mundo, em ordem à sua transformação e para a extensão da democracia a todos os grupos. Agência pode ser conceptualizada como a intersecção entre a acção humana e a estrutura social, onde a intencionalidade e o poder se cruzam com outras dimensões – a reflexividade, o enquadramento paradigmático e a temporalidade.

Ser um/a cidadão/ã, no sentido legal e sociológico, significa usufruir dos direitos de cidadania necessários para a *agência* e para a participação social e política. Agir como cidadã/ão implica satisfazer plenamente as possibilidades do estatuto.

Uma agência que dê vez e voz às pessoas com deficiência, pois como muito bem refere Young:

“os pais de pessoas com deficiências necessitam muitas vezes de um grande apoio financeiro e social para que as suas famílias floresçam. Embora estejam disponíveis alguns apoios sociais e financeiros para esses pais, muitas das vezes, os pais sentem que têm de lutar por cada tostão, que têm de lutar com os prestadores de serviços sobre a natureza dos serviços e que o nível de apoio que recebem é inadequado. Os adultos com deficiência devem ser capazes de formar as suas próprias famílias, fora da casa dos pais e fora das estruturas institucionalizadas, se pretenderem. Mas muitas vezes, necessitam de apoio social e financeiro nas suas estruturas familiares que outros não requerem. *Empower* as pessoas com deficiência a formar família inclui a capacidade de serem pais. Muitas pessoas com deficiência podem ser pais com sucesso, contudo, com o apoio suficiente a nível financeiro e social” (2000:112).

Agência dá-nos uma perspectiva que nos coloca fora da vitimização e da determinação e nos empurra para o necessário conflito entre estrutura e acção colectiva e individual do ser humano. Implica também ter e dar voz, lutar pela transformação social, considerar a actividade do/a sujeito/a, a intervenção, mesmo a do silêncio, quer como concordância quer como dissentimento (Lewis, cit in Magalhães, 2003: 196); e, finalmente, participar na definição de agenda política.

Por seu lado, Arnot (2003) refere que a agência feminina só pode ser alcançada, “diminuindo a divisão arbitrária das esferas pública e privada”, através do estabelecer e manter plenos direitos económicos, sociais e políticos para as mulheres, e através do completo reconhecimento da relação de singularidade das experiências

“(…) reivindicar uma agência política, construir os alicerces de um novo projecto democrático para as mulheres, ou mesmo envolver-se na luta política como parte da prática democrática são uma “instância de domínio, de fechamento narrativo, de congelamento de diferença” (Arnot, 2003: 23).

Lister, no entanto, propõe duas formulações sobre a possibilidade de agir como cidadãs: “ser cidadã/ão e agir como cidadã/ão” (2002: 172), evitando assim construir a participação como obrigação, já que pode criar uma medida punitiva contra muitas mulheres e outros grupos, como doentes crônicos, deficientes, idosas dependentes que poderiam ficar em desvantagem. Assim “ser cidadã/ão, significa usufruir dos direitos de cidadania necessários para a agência e para a participação social e política. Agir como cidadã/ão implica satisfazer plenamente as possibilidades do estatuto. As/os que não satisfazem essas possibilidades não deixam de ser cidadãs/aos” (Lister, 2002: 172).

Para a autora, em vez de vermos a cidadania como meio de concretizar direitos, deveremos ver os direitos como meio para concretizar uma igualdade na cidadania, o que implica participação.

Nesse sentido e para um modelo de reconstrução da cidadania mais inclusivo e mais genuíno, Lister (2002: 174) identifica um conjunto de três tipos de abordagens em torno da re-genderização da cidadania. Numa perspectiva mais restrita, temos cidadão/ã de género neutro que propõe um modelo em que as mulheres são iguais aos homens. De forma mais inclusiva, no cidadão/ã de género diferenciado, as mulheres são diferentes dos homens, reflectindo o longo debate “igualdade *versus* diferença”. Nesta abordagem, desenvolve-se uma perspectiva de diferença não materialista, “em torno de uma noção mais ampla de cuidar e de uma ética do cuidar”, não confinado às mulheres, parte de uma abordagem mais inclusiva de cidadania, centra-se nas responsabilidades e não nas pretensas qualidades das mulheres e reclama que todos/as os/as cidadãs/ãs, tanto homens como mulheres, em determinados momentos das suas vidas, têm responsabilidades de cuidar. Afasta-se, assim, de um maternalismo que conduz ao essencialismo biológico e que reifica as diferenças entre mulheres e homens. Cidadão/ã de género plural em que tanto mulheres como homens são membros de múltiplos grupos e/ou detentores de múltiplas identidades.

Acrescenta uma noção de “cidadania democrática radical” que se baseia num entendimento de sujeito como “socialmente construído através de diferentes discursos e posições sociais” em oposição a uma concepção cuja identidade seja reduzida “apenas a uma posição – seja de classe, raça ou género”. Propõe uma cidadania amigável para as mulheres, isto é, uma cidadania que deixe de privilegiar o masculino através do seu falso universalismo, o que significa a incorporação do cuidar como expressão de cidadania. Mas que não pode ser feita à custa da fragilização dos avanços da igualdade de género. É então necessário uma síntese dos dois que, capacite a “substância da igualdade [para] se

diferenciar, de acordo com as circunstâncias, [características] e capacidades diversas de cidadãos/ãos, homens ou mulheres” Lister (2002:176).

No que se refere às pessoas portadoras de deficiência/s, as questões do cuidar e as de agência colocam-se de forma muito específica, o que a seguir tentaremos conceptualizar.

As questões do “cuidar” para reflectir a diferença

Apesar de em Portugal, não nos darmos conta da existência de movimentos de mulheres com deficiência, ou porque não existem, ou porque não têm visibilidade, na esfera internacional, como por exemplo no Reino Unido, têm tido um papel fundamental, sobretudo porque trouxeram para a agenda a experiência simultânea da deficiência e do género. E, se por um lado, têm as mesmas preocupações das mulheres não deficientes nas questões da sexualidade ou da identidade sexual, de desafiar as imagens estereotipadas, opressivas e constrangedoras e os costumes opressivos relacionados com a maternidade e com o cuidar das crianças, por outro, mostram muitas vezes oposição à perspectiva do feminismo dominante, uma vez que, como refere Lloyd, têm que “lutar primeiro contra o preconceito que as exclui da realização do estereótipo” pois, para muitas, exercer “os papéis e funções femininas *tradicionais* é o exercício dos seus direitos como seres humanos e cidadãos” (2001: 716).

Assim, as mulheres deficientes criticam a acção feminista *mainstream* que pode ter reforçado e alargado a plataforma a algumas mulheres, mas tem excluído as mulheres portadoras de deficiência.

A principal crítica que as mulheres deficientes apontam aos argumentos do feminismo *mainstream* é contra a política do cuidar. Mesmo que a família seja o *locus* da opressão das mulheres, ela é também a fonte de maior satisfação para algumas mulheres e o próprio “cuidar”, na perspectiva de Lloyd (2001), pode ser construído em “*modos positivos, capacitadores e empoderadores*”.

Mas a questão do “cuidar” na perspectivas das mulheres deficientes pode colocá-las numa armadilha, porque, se por um lado, elas reclamam para si os papéis do cuidar para as fazer sentir valorizadas e capazes, nem sempre este papel exclui as suas necessidades de receber cuidados. O sistema social não prevê uma situação intermédia, continua no modelo ou/ou, isto é *ou* se é cuidador *ou* receptor de cuidados. A esta dicotomia Lloyd (2001: 724) distingue como “*responsabilidade e tarefas de cuidar*”, remetendo o termo

responsabilidade para uma noção do cuidar como “uma actividade sensitiva” que deve integrar a actividade, o pensamento e o sentimento.

Neste sentido, as mulheres portadoras de deficiência podem querer tomar a responsabilidade do cuidar nas suas relações pessoais e continuar a ter os seus direitos ao apoio prático, isto é, podem precisar apenas de cuidados para cumprir algumas das tarefas associadas ao cuidar.

É aqui que entra a luta das mulheres deficientes para serem vistas como parceiras numa relação de cuidar, tendo em consideração que a natureza do cuidar deve incluir tanto os aspectos emocionais e relacionais, como as tarefas físicas. É esta a diferença entre prestação de cuidados *profissionais* e prestação de cuidados *informais*: na primeira o serviço dá lugar a uma relação profissional, enquanto na segunda, como refere Lloyd (2001) tem que *existir uma relação*.

Segundo Morris (1993b), investigadora feminista e com experiência da deficiência, ambas as críticas feministas e da deficiência podem ser integradas num “modelo genuinamente feminista da deficiência” (cit Lloyd, 2001: 726)

Nesta ordem de ideias, propõe uma “reconceptualização do cuidar” articulando assim a perspectiva das mulheres deficientes com as teorias do feminismo *mainstream*:

“as feministas não deficientes podem levar a sua força ao nomear a deficiência em algumas áreas cruciais para todas as mulheres tais como os modelos da feminilidade, os direitos reprodutivos e o conceito de maternidade. Articulando como a perspectiva das mulheres deficientes tem ajudado e tem potencial para desenvolver ainda mais a reconceptualização do cuidar, o modelo feminista da deficiência está no coração de alguns debates chave, no cuidado de saúde e no cuidado social que podem ajudar tanto os homens como as mulheres, pessoas deficientes e não deficientes para agarrar aquelas questões cruciais dos conceitos não explorados de interdependência, modos de cuidar e exercício de responsabilidade, que possa fazer “do privado e pessoal público” um grito tão pertinente para as sociedades pós-modernas” (Lloyd, 2001: 726).

E sugere que a narrativa dominante do modelo social da deficiência tem sido essencial ao movimento da deficiência, pois tem estabelecido a análise da deficiência como socialmente estruturada e moldada pelas experiências comuns de opressão, o que tem feito emergir o perfil da deficiência dentro da agenda política dos direitos humanos universais.

Esta perspectiva que integra os pontos de vista das mulheres com deficiência pode ajudar-nos a perspectivar uma noção de cidadania que, por um lado inclua o género feminino e, por outro, inclua as pessoas portadoras de deficiência.

Assim, a valorização do cuidar informal no seio de redes de relações que podem implicar as famílias mas também outras redes informais podem ser promovidas sem abandonar a reivindicação de um Estado de Providência extenso que providencie cuidados profissionais que garantam a todos e todas o preenchimento das necessidades, desejos e expectativas.

Nesta medida, e regressando aos conceitos de Ruth Lister não necessitamos de defender uma cidadania de género diferenciado para incluir a importância do cuidar, mesmo porque uma filosofia do cuidar que atravessa as relações sociais não deve, em nosso entender, ficar restringida às mulheres, isto é, uma cidadania de género plural.

Estas questões do cuidar na reconceptualização da cidadania para com as mulheres portadoras de deficiência são também cruciais para pensar a sua agência, tendo em conta as suas possibilidades de terem voz e de se fazerem ouvir, de participarem, no fundo nas possibilidades a que podem aceder e agir como cidadãs.

Assim, Lloyd (2001) refere que o slogan feminista “o pessoal é político”, ou melhor ainda “o *privado* é político”, tem sido adequadamente usado pelas mulheres portadoras de deficiência feministas e oferece-lhes mais que a ênfase das políticas da diferença.

Síntese

Face ao direito de gerir a vida individual e colectiva de acordo com um quadro de referência próprio, aos modos de vida alternativos que parecem estar a emergir como importantes estruturadores da cidadania, os indivíduos reivindicam formas renovadas de cidadania. Esta cidadania passa, então, a ser pensada a partir das diferenças, isto é, daquilo que distingue e não através das características comuns.

As formas de “cidadania emergentes caracterizam-se por uma forte marca de reflexibilidade social, já não só da ordem do atribuído, surgindo antes na ordem do reclamado.

No lado da cultura, não é o contrato social moderno que a cidadania reclamada pretende, mas um novo em que a diferença, se encontre vinculada. Assim, o indivíduo torna-se vulnerável a uma injustiça social que condiciona a sua própria cidadania.

Mas se o contrato social não serve por si só, também Pateman (2003) desoculta o contrato sexual associado ao contrato social e as injustiças que ele acarreta para as mulheres dando domínio ao masculino com a conseqüente subordinação feminina, portanto, um novo contrato será necessário conquistar que apele ao considerar como questões políticas, aquelas que eram definitivamente consideradas da ordem do privado e como tal femininas numa postura estritamente essencialista.

Além disso, Lister (2002) traz à discussão a questão do “cuidar” e propõe uma cidadania amigável para as mulheres que deixe de privilegiar o masculino, através da incorporação do cuidar como expressão da cidadania.

O conceito de cidadania reproduz, através do seu próprio instrumento conceptual, marcas históricas de desigualdade. Ao mesmo tempo, a cidadania é uma categoria simbólica profundamente contestada por diferentes grupos de interesse. Por isso “ a nova agenda da cidadania apresenta uma visão de cidadania do corpo da mente, demonstrando a importância da diferença, da política, da estratificação das classes e das estruturas e relações económicas mutáveis, do tempo e do espaço, da educação física, cultural, simbólica e social” (Arnot, 2003:37).

Não chega no entanto, falar de autonomia das mulheres é necessário reivindicar direitos de igualdade, ao mesmo tempo exigindo o direito de continuar a ser diferente.

Mas a questão da cidadania não se pode confinar a direitos e deveres que ditos desta forma parecem ter um carácter normalizador e generalizado por todos os cidadãs/ãs, sem respeito pelas especificidades de cada ser. É certo que não podemos ter decretos personalizados mas também não podemos cruzar os braços e esperar que tudo aconteça, podemos como propõe Arnot (2003) reivindicar uma *agência* política, que quebre com a divisão arbitrária das esferas pública e privada. Ou ainda, como sugere Magalhães (2003), agir como cidadã/ão, uma vez que ser cidadã/ão, no sentido legal e sociológico, significa usufruir dos direitos de cidadania necessários para a agência e para a participação social e política e implica também ter e dar voz, lutar pela transformação social e participar na definição de agenda política. Uma agência que dê vez e voz às pessoas com deficiência, por direito próprio.

Por sua vez, Lloyd (2001), apresenta-nos uma perspectiva sobre as questões do cuidar de forma muito específica para as mulheres portadoras de deficiência, uma vez que têm que lutar primeiro contra o preconceito que as exclui da realização do estereótipo, pois, para muitas, exercer as funções do cuidar é o exercício dos seus direitos como seres humanos

e cidadãs. Neste sentido propõe uma “reconceptualização do cuidar” articulando a perspectiva das mulheres portadoras de deficiências com as teorias *mainstream*.

As pessoas portadoras de deficiência devem ter possibilidades de formar as suas próprias famílias, fora da casa dos pais e fora das estruturas institucionalizadas, se pretenderem. Mas, muitas vezes, necessitam de apoio social e financeiro nas suas estruturas familiares que outros não requerem. *Empoderar* as pessoas com deficiência a formar família inclui a capacidade de serem pais. Talvez nem todas as pessoas com deficiência sejam capazes de criar filhos e muitos nem pretendem tentar. Muitas pessoas com deficiência podem ser pais com sucesso, contudo, com o apoio suficiente a nível financeiro e social.

Pugnar por uma maior igualdade de oportunidades, por justiça social para que ninguém fique e se sinta excluído de ser cidadão/ã de primeira. Não sairemos da crise de injustiça com o conceito de cidadania das orientações dominantes, novas perspectivas se vão abrindo, mostrando novos caminhos para que novos conceitos de cidadania se inventem em prol da concretização da justiça e igualdade social.

Capítulo **3** :

*A construção da deficiência através da
“materialização” do corpo*

Introdução

Neste capítulo, focaremos a “materialização” do corpo e o processo que leva à construção de corpos “feios”, as consequências dos medos inconscientes e aversões pela opressão de grupos desprezados, e a construção dos modelos “médico” e “individual” da deficiência.

Muitas destas exclusões do público em geral têm origem na “estrutura da razão moderna” como refere Young (2000:208), uma vez que a ciência e a filosofia modernas estabeleceram a razão, unificada e controlada, em oposição ao corpo e ao domínio sobre o mesmo e depois identificaram alguns grupos com a razão e outros com o corpo.

Esta estrutura do pensamento promove exclusões racistas, sexistas e outras, como um meio cómodo de dividir os trabalhadores e de legitimar a super-exploração e marginalização de alguns, como forma geral de opressão.

A esta forma de opressão Young (idem) chama “imperialismo cultural e a violência”. E define imperialismo cultural como sendo a invisibilidade de um grupo, e, simultaneamente, o facto de esse grupo se tornar marcado e estereotipado. Os grupos culturalmente imperialistas projectam os seus próprios valores, experiência e perspectiva, como sendo normativa e universal. As vítimas do imperialismo cultural vão-se tornando invisíveis, como súbditos, como pessoas com a sua própria perspectiva, experiência e especificidade de grupo.

Assim, as suas perspectivas e experiências são marcadas, congeladas num ser marcado como o “Outro”, desviante em relação à norma dominante. Os grupos dominantes não necessitam de reparar no seu próprio grupo; porque ocupam uma posição “sem marca, neutra e aparentemente universal” (Ibidem). Em contrapartida, as vítimas do imperialismo cultural não podem esquecer a sua identidade de grupo, porque o comportamento e as reacções dos outros a isso os obrigam.

Com consequências específicas na experiência do corpo, como refere Young, sempre que a “cultura dominante define alguns grupos como diferentes, como o Outro, os membros desse grupo são aprisionados nos seus próprios corpos”. O discurso dominante define-os de acordo com as características corporais, e constrói esses corpos como “feios, sujos, manchados, impuros, contaminados, ou doentes” Young (2000:

209). Aqueles que vivem uma tal corporização do seu mundo, descobrem, para além disso, a sua posição através do comportamento corporizado dos outros; nos seus gestos, um certo nervosismo que manifestam, no facto de evitarem o contacto visual e na distância que mantêm.

Senão vejamos como a opressão de mulheres é claramente estruturada pela dinâmica interactiva do desejo, em termos de atracção e aversão, e pela experiência que temos de corpos e de personificação. Enquanto um certo espaço cultural é reservado para reverenciar a beleza e desejabilidade femininas, em parte, esse mesmo ideal confere a muitas mulheres corpos desinteressantes, feios, repugnantes ou temíveis. Os idosos, os homossexuais e as lésbicas, os deficientes e os gordos, como grupos, também ocupam a posição de corpos feios, temíveis ou repugnantes. A dinâmica interactiva e os estereótipos culturais que definem os grupos como os outros “feios” têm muito a ver com a perseguição opressiva e a violência física que ameaça a paz e os corpos da maioria dos membros de muitos destes grupos.

Contudo, “a objectivação e o evidente domínio de corpos desprezados, atingida no século XIX, retrocedeu na nossa época e emergiu um compromisso discursivo de igualdade para todos” (Young, 2000: 210). A marginalização e exclusão para com certos grupos não desapareceu com esse compromisso, mas ficou escondida, residindo nos hábitos quotidianos e nos propósitos culturais que a maioria das pessoas desconhece. A nossa sociedade estabelece a opressão do imperialismo cultural, em grande parte através dos sentimentos e reacções, e nesse aspecto a opressão está fora do alcance de intervenção da lei e da política.

“Materialização” do Corpo

O direito da razão moderna proclama o direito à universalidade e à neutralidade, e a sua oposição à afectividade e ao corpo, o que leva à desvalorização e exclusão de alguns grupos.

Young (2000) refere que estudos muito recentes revelaram o preconceito Europeu, branco, burguês, masculino, que está ligado à expressão da ideia do sujeito racional no discurso moderno.

A natureza e o corpo são objectos dessa manipulação e observação, para além disso, esta dicotomia razão/corpo também estrutura a divisão moderna entre trabalho “mental” e “material”.

À medida que esta razão moderna, independente e objectivadora assumia o sentido da humanidade e subjectividade e adquiria a respeitável posição de ver a verdade – grupos privilegiados assumiam o privilégio dessa respeitável área de conhecimento. Desta forma, os grupos que haviam sido definidos como diferentes deslizaram para a “posição de objectos correlacionados com a contemplação distanciada e dominante do sujeito” (Young: 2000: 215).

Os grupos privilegiados perdem a sua particularidade; ao assumirem a posição do sujeito científico “perdem” o corpo, transcendendo a particularidade e a materialidade, agentes de uma visão universal. Por outro lado, os grupos oprimidos estão fechados nos seus corpos materializados, cegos, estúpidos e passivos. A contemplação normalizadora da ciência concentrou-se nos corpos materializados de mulheres, Negros, Judeus, homossexuais, idosos, loucos e débeis mentais. Das suas observações emergiram teorias de superioridade sexual, racial, etária, mental ou moral.

Por sua vez, Butler (1993) propõe fixar-se no reconhecimento da realidade material do corpo: “Seguramente os corpos vivem e morrem, comem e dormem, sentem dor, prazer, suportam a doença e a violência; e esses factos, pode-se proclamar cepticamente, não podem ser desmobilizados como mera construção” (Butler, 1993: 11). No entanto, Butler recolhe o significado profundo do seu próprio fracasso: a impossibilidade de se deter nas fronteiras dos corpos para os conhecer e compreender enquanto instâncias materiais. Concluiu então que os corpos não apenas tendem a indicar um mundo para além deles, mas esse movimento para fora dos seus limites mostra ser central para o que os corpos “são” (1993: 9).

Em particular, numa perspectiva que se nutre de uma leitura feminista, Judith Butler dirige-se para um olhar crítico das elaborações pelas quais os corpos nos surgem demarcados pelos ideais regulatórios: masculino e feminino.

E se é verdade que a análise da autora não deixa espaço para que se contemplem aspectos mais vividos da experiência corpórea dos sujeitos, o corpo como “o modo de ser da vida”, a riqueza da sua abordagem advém das construções de significado do corpo serem entendidas como processos de “*materialização*”.

Ou seja, a “*materialização*” pela qual a matéria do corpo adquire sentido é entendida como uma prática de criação e reiteração, através da qual as relações de poderes e as

lógicas de dominação se confirmam e reproduzem (1993: 14, 15; 106-108). Butler recupera aqui a questão foucauldiana da imanência de poder ao significado, questionando em que medida a assunção do gênero masculino ou feminino se constitui como uma *materialização* que ratifica os valores patriarcais e heterossexistas.

Portanto, é importante a relação que os processos de “*materialização*” estabelecem com as relações de dominação. A interpretação feminista de Butler concede prioridade ao modo como a hegemonia heterossexual se reproduz na identificação da diferença sexual das mulheres e dos homens. E, apesar dos interesses particulares de Butler, essa mesma leitura constitui-se um poderoso elemento na apreciação da objectivação corporal das pessoas deficientes enquanto tal.

A proposta de Butler ajuda-nos a reconfigurar a persuasão de que a noção de “deficiência” foi construída/inventada pela razão moderna, explicando os termos dessa elaboração cultural como uma forma de “*materialização*” elaborada por referência à nascente hegemonia da normalidade.

A Exclusão Inconsciente

Muitos afirmariam que as condições mudaram de tal forma que tornaram estas ideologias excludentes do passado - do séc. XIX, início do séc. XX – meras curiosidades históricas, sem qualquer relação a pensamentos, sentimentos e comportamentos contemporâneos. Após amargas lutas e não menos contrariedades, as normas legais e sociais exprimem agora um compromisso para a igualdade entre os grupos, segundo o princípio de que todas as pessoas merecem igual respeito e consideração, qualquer que seja a sua “raça”, gênero, religião, idade ou identificação étnica.

Aqueles que defendem que a exclusão constitui estruturas profundas nas relações sociais contemporâneas, não podem depor como ilusória a convicção comum de que as ideologias de inferioridade natural e da dominação de grupos já não exercem uma influência significativa na nossa sociedade. Muitas pessoas desmentem acusações de que a nossa sociedade é “elitista” e excludente, precisamente porque identificam essas ideologias com teorias cientificamente validadas de inferioridade de grupo e exclusão punida socialmente, dominação e difamação. No entanto, como refere Young:

“Para sermos claros e persuasivos nas nossas reivindicações sobre a opressão contemporânea de grupos, devemos afirmar que o racismo e o sexismo [e outras formas de exclusão] explícitos e focados no discurso, sofreram uma perda considerável de legitimidade. Devemos identificar novas formas que podem ou não dar continuidade às estruturas do passado.” (Young: 2000; 221)

Para elaborar um registo das manifestações contemporâneas de opressão de grupo, adoptamos a teoria de subjectividade de três-níveis que Anthony Giddens (1984) propõe para a compreensão das relações sociais e a sua reprodução na acção e nas estruturas sociais. A acção e a interacção, afirma Giddens, envolvem consciência discursiva, consciência prática e um sistema de segurança básico. A consciência discursiva refere-se àqueles aspectos da acção e da situação que são verbalizados, fundados numa fórmula verbal explícita. Por outro lado, a consciência prática refere-se àqueles aspectos da acção e da situação que frequentemente envolvem a relação do corpo do sujeito com os corpos de outros sujeitos e com o ambiente circundante, mas que estão à margem da consciência, mais do que no centro da atenção discursiva Bourdieu (1977). A consciência prática é a consciência prévia, habitual, rotineira, que permite às pessoas realizar acções imediatamente propositadas e centradas.

Para Giddens, o “sistema de segurança básico” designa o nível básico de segurança identitária e sentido de autonomia requerido para qualquer acção coerente em contextos sociais; ou como Young (2000: 222) lhe passou a chamar “a integridade ontológica do sujeito”. A teoria de estruturação de Giddens presume que as estruturas sociais só existem a partir da sua promulgação, através da acção monitorada reflexivamente, dos efeitos associados a essa acção e das consequências imprevistas da acção. A acção, por seu turno, envolve o corpo socialmente situado numa dinâmica de confiança e ansiedade em relação ao seu ambiente, e especialmente em relação aos outros agentes.

Na acção e interacção diárias, o sujeito reage, realiza um exercício de introspecção e reorienta-se, de forma a manter ou restabelecer o seu sistema de segurança básico.

Segundo Young (2000) as atitudes de marginalização retrocederam ao nível que Giddens refere como consciência discursiva. A maioria das pessoas, na nossa sociedade, não acreditam conscientemente que alguns grupos são melhores que outros e, por essa razão, merecem diferentes benefícios sociais. O Direito público nas sociedades capitalistas ocidentais, bem como as políticas explícitas de corporações ou outras grandes instituições, comprometeram-se com a igualdade formal e oportunidades iguais

para todos os grupos. A exclusão e a discriminação explícitas são proibidas pelas leis formais da nossa sociedade, à maior parte dos grupos e na maioria das situações.

O compromisso com a igualdade formal para todas as pessoas tende também a apoiar uma “etiqueta” pública que desaprova o discurso e comportamento susceptíveis de chamar a atenção, em locais públicos, para a diferença. A “etiqueta” pública exige que nos relacionemos com as pessoas apenas como indivíduos, concedendo a toda a gente o mesmo respeito e cortesias. Chamar a atenção para o facto de um indivíduo ser Negro, ou Judeu, ou Árabe, ou velho, ou deficiente, ou rico, ou pobre – em locais públicos – é um sinal evidente de “mau gosto”, como o é comportar-se junto de algumas pessoas com condescendência. O ideal promovido pela etiqueta social corrente é que estas diferenças de grupo não deveriam ser importantes nos nossos encontros quotidianos com os outros, especialmente em negócios formais e impessoais, mas, de um modo geral, em todos os locais e situações não-familiares, devíamos ignorar questões de diferenças pessoais como: sexo, “raça”, etnia, classe social, aptidão física e idade. Estas questões pessoais não deviam fazer qualquer diferença no modo como nos tratamos.

Mas, embora a “etiqueta” pública possa proibir todas as formas de exclusão discursivamente conscientes, na privacidade, as pessoas são geralmente mais sinceras sobre os seus preconceitos e preferências. Todas as formas de exclusão conscientes são alimentados pelos propósitos e reacções inconscientes, que ocorrem nos níveis a que Giddens chama de consciência prática e sistema de segurança básico. Numa sociedade comprometida para a igualdade formal entre todos os grupos, estas reacções inconscientes estão mais generalizadas do que o preconceito e a desvalorização discursivos, e não precisam destes para reproduzir relações de privilégio e opressão.

Os critérios de beleza ou fealdade, atracção ou aversão, inteligência ou estupidez, competência ou incapacidade, e por aí adiante, são formados inconscientemente em contextos interactivos e na cultura generalizada dos média, e esses critérios frequentemente marcam, estereotipam, desvalorizam ou degeneram alguns grupos.

As diferenças de grupo não são factos “naturais”, como refere Young (2000: 225) são feitas e constantemente refeitas em interacções sociais, nas quais as pessoas se identificam, a si próprias e aos outros. Enquanto as diferenças de grupo forem importantes para a identificação de si próprio e dos outros – como o são certamente na nossa sociedade – é impossível ignorar essas diferenças nos contactos quotidianos, assim como nas interacções afectam o comportamento para com essas pessoas, e quando a classe social, a profissão, a orientação sexual ou outras formas de posição

social de uma pessoa, são conhecidas ou suspeitadas, também elas afectam o comportamento. Na interacção social, o grupo socialmente superior evita frequentemente a proximidade com o de condição social inferior, evita o contacto visual, e não mantém o corpo descontraído. Vejamos, então, alguns exemplos elucidativos:

“Um Negro entra numa grande sala, numa convenção de negócios e apercebe-se que o nível de ruído diminui, não para o silêncio, mas sem dúvida diminui. Uma mulher, com o seu marido, numa imobiliária, repara que o negociante raramente se lhe dirige ou olha para ela, mesmo quando esta fala para ele directamente. Uma mulher executiva está aborrecida, porque o seu patrão toca-lhe habitualmente quando estão a falar, pondo a sua mão no cotovelo dela, o seu braço à volta dos seus ombros, em gestos de poder e protecção. Uma pessoa de cadeira de rodas exprime a sua indignação porque não se lhe dirigem directamente, quando assuntos que lhe dizem respeito são comunicados à pessoa (fisicamente capaz) que o acompanha. Um velho de oitenta anos, cujo ouvido é tão bom como o de um jovem de vinte anos, repara que muitas pessoas gritam quando falam com ele, usando frases curtas de bebé, que também podem ser usadas para se dirigirem a uma criança pré-escolar” (Young, 2000: 225).

Os membros de grupos oprimidos vivem frequentemente com esta rejeição, aversão, expressões de nervosismo, condescendência e estereótipos. Para eles este comportamento, como aliás, todo o período de contacto, muitas vezes preenche dolorosamente a sua consciência discursiva. Tal comportamento leva-os de volta à sua identidade de grupo, fazendo com que se sintam observados, marcados, ou, pelo contrário, invisíveis, desvalorizados, ou pior, humilhados.

Contudo, os que manifestam tal comportamento, raramente são conscientes das suas acções ou de como fazem os outros sentir-se. Muitas pessoas estão conscientemente comprometidas com a igualdade e respeito pelas diferenças (mulheres, pessoas de cor, gays e lésbicas, e pessoas deficientes), e, contudo, sentem fisicamente reacções de aversão e rejeição para com os membros desses grupos. Como refere Young (2000), as pessoas reprimem essas reacções na sua consciência discursiva por diversas razões. Primeiro, esses encontros e as reacções que provocam ameaçam de alguma forma a estrutura do seu sistema de segurança básico. Segundo, a nossa cultura continua a

separar a razão do corpo e da afectividade e, por conseguinte, a ignorar e a desvalorizar a importância das reacções corporais e dos sentimentos. Finalmente, o imperativo liberal de que as diferenças não deveriam ser importantes, remete ao silêncio aquelas coisas que, ao nível da consciência prática, as pessoas “conhecem” sobre a importância das diferenças de grupo.

Grupos oprimidos por estruturas do imperialismo cultural que os marcam como os Outros, como diferentes, não só sofrem a humilhação de um comportamento de aversão, rejeição e condescendência, como devem fazê-lo em silêncio, incapazes de reprimir as suas percepções contra as dos outros. O mal-estar e a raiva dos oprimidos por este comportamento dos outros devem, por conseguinte, permanecer calados, se quiserem ser incluídos nesses contextos públicos, e não perturbar a rotina chamando a atenção para formas de interacção. Quando os mais atrevidos se lamentam desses sinais mundanos de opressão sistemática, são acusados de serem implicantes, exagerados, de fazerem uma tempestade num copo de água, ou de não compreenderem a situação. A coragem de trazer para a consciência discursiva o comportamento e as reacções que ocorrem ao nível da consciência prática é vista com gestos de silenciamento, de negação e de poder, que podem fazer com que as pessoas oprimidas se sintam ligeiramente “dementes”.

A exclusão corporal inconsciente, ocorre também em juízos sobre pessoas ou políticas. Quando a moralidade pública está comprometida com os princípios de igualdade de tratamento e a igual valorização das pessoas, a moralidade pública fundamenta esses juízos sobre a superioridade ou a inferioridade de pessoas numa base individual, de acordo com competências individuais. Contudo, os medos, as aversões e as desvalorizações de grupos marcados como diferentes invadem frequente e inconscientemente também os juízos de competência. Através de um fenómeno que Young (2000: 227) descreve como “discriminação de alto nível”, as pessoas menosprezam frequentemente atributos que noutra pessoa qualquer seriam considerados louváveis, só porque estão ligados a membros de certos grupos. A aversão ou a desvalorização de certos grupos transita para um julgamento de carácter ou competência, supostamente desligada dos atributos de grupo. Porque aquele que julga, reconhece e acredita sinceramente que as pessoas não deveriam ser desvalorizadas ou evitadas apenas por causa da pertença a um grupo, nega que estes juízos de competência tenham uma base racista, sexista ou homofóbica.

Contudo, para aqueles que continuam a ser marcados como os Outros, há ainda um obstáculo para a respeitabilidade. Mesmo que eles sejam bem sucedidos na manifestação das normas de respeitabilidade, a sua presença física continua a ser marcada, notada e evoca frequentemente reacções inconscientes de nervosismo ou aversão nos outros. Estando desta forma acorrentados ao seu corpo, não podem ser inteira e inconscientemente respeitáveis e profissionais, e não são considerados como tal. No primeiro encontro com alguém, eles devem “provar”, através do seu comportamento profissional, que são respeitáveis, e as suas vidas são constantemente perseguidas por tais julgamentos.

Young defende que o racismo inconsciente está na base de muitas decisões políticas públicas, onde a “raça” não está explicitamente em jogo e os políticos não têm intenções racistas.

Estas formas de exclusão estão muitas vezes presentes nas interações sociais e na política. Uma área onde estas aversões, medos e desvalorizações se evidenciam é nos meios de comunicação de massas – filmes, televisão, revistas, anúncios e por aí adiante. Nestes média, os estereótipos proliferam, muitas vezes em categorias extremas dos maravilhosamente belos e dos grotescamente feios, do sujeito virtuoso e reconfortante e do mau e ameaçador.

O Socialmente Correcto

A razão normalizadora entra no quotidiano naquilo que Iris Young (2000) apelida de “ideal de respeitabilidade”, que dominou a moralidade burguesa do séc. XIX.

A respeitabilidade consiste em conformar-se com as normas que reprimem a sexualidade, as funções corporais e a expressão emocional. Está ligada a uma ideia de ordem: a pessoa respeitável é pura, modesta, não manifesta desejos sensuais, paixão, espontaneidade ou exuberância; é simples, limpa, gentil e bem-educada. A ordem da respeitabilidade significa que as coisas estão sob controlo, tudo está no seu devido lugar, não ultrapassando os limites.

O comportamento respeitável preocupa-se com a limpeza e a dignidade, regras meticulosas da decência. O corpo deve ser limpo de forma honrada, e limpo dos aspectos que lhe retiraram a frescura.

Segundo Young (2000), os códigos da respeitabilidade burguesa tornaram a masculinidade e a feminilidade mutuamente exclusivas e, contudo, complementarmente opostas. Como tal, a dicotomia do género é governada por uma lógica de identidade que recusa ou reprime a diferença, no sentido de pluralidade, heterogeneidade, a incomensurabilidade de experiências, que não pode ser considerada sob uma medida comum.

Se partirmos do princípio de que é um erro considerar todas as formas de exclusão das sociedades industriais ocidentais contemporâneas, como uma continuação dos seus predecessores do séc. XIX. Contudo, mesmo que a exclusão já não seja, em grande parte, discursivamente consciente, existe no comportamento, nas imagens e nas atitudes, ao nível da consciência prática e do sistema de segurança básico.

As dicotomias entre a razão e o corpo, a auto-disciplina e a expressão sexual, a fria separação e a afectividade, já não definem tão claramente uma distinção entre grupos, mas fazem parte do quotidiano de cada um de nós.

A opressão da incapacidade, referida por Young (2000), deriva em parte de um ideal de respeitabilidade que a sociedade contemporânea conserva nas virtudes e no comportamento dos “profissionais”. As normas do comportamento “profissional” implicam a repressão da fisicalidade e da expressividade do corpo. As normas respeitáveis e profissionais requerem o eliminar ou ocultar os odores corporais, estar limpo e “elegante”.

O comportamento profissional, que nesta sociedade significa racionalidade e autoritarismo, requer formas específicas de sentar, estar de pé, andar e falar. Quando falamos, devemos falar de forma firme, sem hesitações ou ambiguidades e o calão, o dialecto e a pronúncia não devem estar presentes no discurso.

No séc. XIX, as normas de respeitabilidade regiam o comportamento de um grupo específico, o dos burgueses brancos, com um conjunto de normas complementares para as mulheres desse grupo. Os outros tendiam a ser associados à heterogeneidade desenfreada do corpo e da afectividade, e, por conseguinte, eram considerados como fora da cultura da respeitabilidade. Enquanto alguns grupos já não são excluídos da oportunidade formal de participar em profissões respeitadas, contudo, a situação dos grupos vitimados pelo imperialismo cultural impede que atinjam com sucesso a igualdade profissional.

Apesar de se alegar que o comportamento profissional é neutro, é efectivamente o produto da socialização numa determinada cultura. Os agentes socializadores da cultura

profissional, particularmente professores, dão muitas vezes mais apoio aos homens brancos de classe média, no desenvolver de um comportamento disciplinado, articulado e racional, do que aos membros dos outros grupos, porque o imaginário da cultura dominante continua a identificá-los com o paradigma dos profissionais.

O “eu” público é o comportamento nas instituições burocráticas, sentado, de pé, andando correctamente, gerindo as ideias. O comportamento “público” é relaxado, mais expressivo no corpo, em casa com a família ou convivendo com membros do grupo com os quais se identifica.

A distinção activa entre os comportamentos públicos e respeitáveis e os comportamentos privados e mais casuais cruza-se com a dinâmica interactiva da exclusão. Em locais “privados”, onde as pessoas estão mais relaxadas, podem exprimir opiniões depreciativas acerca de membros de outros grupos, que reprimem em locais “públicos”, de regras formais e impersonalidade burocrática.

A aversão e o nervosismo que os idosos e os deficientes evocam, a percepção da sua fealdade, surgem da ligação cultural destes grupos com a morte.

A única diferença entre nós e a pessoa “amarrada” a uma cadeira de rodas é a nossa boa sorte. O encontro com a pessoa deficiente produz, mais uma vez, a ambiguidade de reconhecer que a pessoa que idealizamos como tão diferente, tão “outra”, é afinal de contas como nós.

Os membros de grupos culturalmente imperializados, também manifestam sintomas de medo, aversão ou desvalorização para com membros dos seus próprios grupos e outros grupos oprimidos.

Segundo Young (2000), a dialéctica entre as duas subjectividades, o ponto de vista da cultura dominante que os define como feios e temíveis, e o ponto de vista dos oprimidos, que se vêem como normais, companheiros e engraçados, representa a dupla consciência. A este respeito, os grupos culturalmente imperializados vivem uma subjectividade diferente daquela experimentada pelos grupos privilegiados, uma experiência de si próprios como espalhados, divididos da sua subjectividade, frágil e plural.

Da “materialização” do Corpo ao modelo social da deficiência

Os deficientes, enfrentam o nervosismo e a rejeição de outros, mesmo daqueles cuja consciência discursiva deseja tratá-los com respeito, como iguais. Todos os grupos referidos como “Outros” ocupam uma posição semelhante de corpos desprezados, feios ou temíveis, como um elemento crucial da sua opressão.

Todas as formas de exclusão são, em parte, estruturados por um julgamento involuntário e inconsciente de fealdade e aversão. Este estudo não explica como alguns grupos se tornam culturalmente definidos como possuindo corpos feios e desprezados. Como representam aquilo que está para lá das fronteiras do “eu”, o sujeito reage com medo, nervosismo e aversão aos membros desses grupos, porque eles representam uma ameaça à própria identidade, uma ameaça ao que Giddens (1984), apelida de “sistema de segurança básico”.

A exclusão como abjecção⁴ está presente ao longo de toda a história da consciência moderna, estruturada por uma razão medicalizada, que define alguns corpos como degenerados. Contudo, o papel da abjecção pode aumentar, com a mudança de uma consciência discursiva de superioridade de grupo para superioridade de grupo, vivida primeiramente ao nível da consciência prática e do sistema de segurança básico.

Quando a exclusão existe ao nível da consciência discursiva, os grupos desprezados são objectificados. O discurso científico, médico, moral e legal constrói esses grupos como objectos, tendo a sua própria natureza e atributos específicos, diferentes do sujeito nomeador, que os controla, manipula e domina.

“Hoje o Outro não é tão diferente de mim, no que se refere a ser um objecto; a consciência discursiva defende que os Negros, as mulheres, os homossexuais e os deficientes são como eu. Mas, ao nível da consciência prática, eles estão afectivamente marcados como diferentes. Nesta situação, aqueles que fazem

1 A abjecção, como defende Kristeva (cit in Young, 2000), é o sentimento de repugnância e aversão que o sujeito sente ao ser confrontado com certos assuntos, imagens e fantasias – o horrível, ao qual só consegue reagir com aversão, náuseas e distração. O objecto é, ao mesmo tempo, fascinante; atrai o sujeito para depois o repelir.

parte dos grupos desprezados ameaçam atravessar a fronteira da identidade do sujeito, porque a consciência discursiva não os nomeará como completamente diferentes. A presença face-a-face com estes “outros” - que não agem como se tivessem o seu próprio “lugar”, uma posição à qual estão confinados – ameaça, assim aspectos do meu sistema de segurança básico, o meu sentido de identidade básico e eu tenho que desviar o olhar com nojo e revulsão” (Young: 2000: 246).

O fechamento que a *materialização* do corpo induz a deficiência numa lógica médica que conduz a uma apreciação redutora centrada na limitação identificada, promovendo respostas sociais que copiam os modelos médicos, que estão vocacionados em actuações sobre os indivíduos e os seus corpos.

Portanto, o surgimento da deficiência naturaliza a sua inferioridade pela distância para com uma noção de uma norma corporal. Neste quadro, a supressão da situação de marginalidade das pessoas deficientes parece implicar a dependência de um percurso unívoco, normalizador que mais não visa do que minimizar as consequências individuais que uma patologia incurável sempre acarreta. Ou seja, na impossibilidade da cura física, promove-se um percurso de habilitação pessoal, um percurso que pode pouco na ausência de questionamentos mais amplos. Ou como refere Martins, partindo da objectificação à luz dos saberes da biomedicina, a recapitulação da lógica médica, em última instância, significa isto mesmo para as pessoas descritas como deficientes: “quando a cura não é possível, tudo o que nos resta são cuidados paliativos” (2004: 69).

Este modelo biomédico do corpo tende a naturalizar e medicalizar as relações sociais, representando o corpo como algo que está fora da representação, fora de questionamentos sócio-políticos mais amplos. Analisando a deficiência como produto das formações de poder/conhecimento caracteristicamente modernas, a questão não é perceber como os discursos lesam os corpos, mas, conforme afirma Judith Butler, compreender como certas construções os remetem para os limites dos esquemas de entendimento existentes (1994: 224). Assim, o que se lesa são as possibilidades para os sujeitos e as diferenças corporais se moverem de outro modo nos contextos de valores e relações. Concretamente, trata-se de perceber em que medida a objectificação da deficiência contribui para cristalizar e ampliar o lugar central de uma limitação, contribuindo para a invisibilização dos estigmas culturais que decorrem dessa mesma objectificação, e, logo, para que se mantenham inquestionáveis as formas vigentes de

hierarquização social. Conforme sintetizam Barnes *et al.*, “o efeito da medicalização dos problemas sociais é a sua despolitização” (1999: 60). É deste efeito que decorre largamente a irmandade entre a perpetuação da marginalidade das pessoas portadoras de deficiência e a não convocação dos condicionantes sociais que constroem as suas vivências.

Porque o significado de um corpo está sempre para além dele (Butler, 1993), e porque as implicações de uma deficiência dependem sempre de assunções culturais, impõe-se um outro olhar. Esse olhar deverá ser capaz de atentar noutras construções que a modernidade consagrou e que se articularam com a objectificação médica da deficiência para uma cristalização da subalternidade das pessoas portadoras de deficiência.

Neste sentido, confrontamo-nos com um entretido de valores que se reúnem no modelo biomédico do corpo e que, por isso, vão estar implicados nos corpos definidos como desviantes. Deste modo, por contraponto às concepções mecanicistas que informam as concepções de norma corporal, a concepção de deficiência física surge adscrita àquilo que Barnes *et al.* (1999: 65) designam por “modelo biomédico do corpo da máquina imperfeita”. A construção, moderna, científica e médica do conceito de deficiência é indelevelmente marcada pelo impacto do capitalismo industrial, tendo-se constituído um conceito de saúde compatível com os interesses capitalistas nas disciplinas de trabalho (Martins, 2004).

Em particular, o ancoramento da pessoa com deficiência à limitação funcional e à incapacidade é algo absolutamente estruturante no conceito de deficiência. Um conceito que nos acompanha há cerca de 200 anos e cujo significado veio a ser disputado desde há umas décadas.

Já agora, reparemos na definição de deficiência presente na Lei de Bases da Reabilitação que o governo aprovou em Conselho de Ministros:

“Considera-se pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas susceptíveis de, em conjugação com os factores do meio, lhe limitar ou dificultar a actividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas.” (L.B.R.)

Uma definição bem diversa propunha a Associação Portuguesa de Deficientes com enfoque nas condições do meio social que negam oportunidades às pessoas com deficiência:

“Pessoa com deficiência é aquela a quem é imposta a perda ou limitação de oportunidades com base em argumentos biológicos. A perda ou limitação de oportunidades de participação em igualdade de circunstâncias é devida a um conjunto complexo de situações criadas pelo meio ambiente e social que impedem ou limitam o reconhecimento, usufruto ou exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais” (Documento realizado pela APD em 2003)

Esta perspectiva remete-nos para o modo a deficiência foi objectivada, à luz dos saberes biomédicos. Particularmente relevante é a referência ao modo como uma tal objectificação informa a abordagem reabilitacional da deficiência que, desse modo, se instalou nas entranhas da modernidade. Uma abordagem que continua a vigorar enquanto dominante, ao nível das políticas estatais dirigidas às pessoas com deficiência. A deficiência enquanto condição patológica corpórea, separou-se do campo de relações que, afinal, determinam as expectativas e possibilidades dos/as seus/uas portadores/as. É, portanto aí, na complexa textura da vida social, que se jogam as cartadas mais importantes para que a cidadania faça sentido.

O modelo “individual” faz incidir o “problema” como originado e pertença do indivíduo afectado e sua família, mas quer com este modelo, quer com o modelo “médico” as construções da deficiência focam as dificuldades físicas ou intelectuais definidas, lidadas e tratadas pelos médicos. No entanto, embora se faça referência ao modelo individual, existe uma ausência de distinção com o modelo médico

Porém, segundo Lloyd (2001: 716) ao longo dos últimos anos, o *modelo social da deficiência* tem-se estabelecido entre deficientes activistas e profissionais “conscientes da deficiência” como uma perspectiva ideológica dominante providenciando o quadro no qual a deficiência pode ser compreendida como um fenómeno socialmente construído.

Podemos hoje encontrar na Europa Central um movimento social da deficiência que tem lutado por fazer ouvir a sua voz.

O sucesso do desafio a partir dos próprios deficientes da forma como os outros técnicos da saúde e da segurança social historicamente os definiram, como refere Lloyd (2001),

pode ser visto como a actual reorientação da Organização Mundial de Saúde e da Classificação Internacional de Funcionalidade da deficiência, na qual a participação é uma nova dimensão para a classificação. A CIF⁵ reflecte esta ênfase, os seus objectivos chave são providenciar uma base científica para compreender as consequências das condições de saúde em vez focar na etologia da deficiência para melhorar a participação das pessoas com deficiência na sociedade e para corrigir dados tanto facilitadores como as barreiras a essa participação.

Assim, a partir daquele movimento, pela óptica do modelo social da deficiência, a natureza da experiência das mulheres e dos homens deficientes emerge, fundamentalmente, como produto de circunstâncias sociais e de imaginários culturais opressivos que importa recusar e transformar. A ideia central que esta influente proposta apresenta, segundo Bruno Martins é a negação do infortúnio e da incapacidade, afirmando-se, ao invés, as virtualidades de uma minoria populacional cuja realização e inclusão depende do “efectivo reconhecimento das diferenças que as deficiências transportam, e da consequente destabilização do *status quo*. *No fundo, o modelo social da deficiência sugere que é a sociedade que importa reabilitar*” (2004: 89).

Responsabilidade e Justiça

A opressão do imperialismo cultural, na nossa sociedade, envolve, em parte, definir alguns grupos como Outros, especialmente marcados, aprisionados nos seus corpos. Mesmo quando a razão discursiva já não os define como tendo uma natureza específica, diferente da dos grupos dominantes, associações afectivas e simbólicas ligam ainda estes grupos a um certo tipo de corpo.

Caracteristicamente, a teoria política tem a ver com leis, políticas, distribuição de bens sociais em grande escala, votos e impostos; nada tem a ver com reacções corporais, comportamentos e sentimentos.

Se a opressão contemporânea é estabelecida através de uma estética corporal, através do nervosismo e da rejeição, motivados por ameaças ao sistema de segurança básico e através de imagens e estereótipos que, simultaneamente, alimentam este comportamento, legitimam-no e suavizam os medos que este expressa, então a reflexão normativa da justiça devia dar atenção a tal fenómeno.

2 Classificação Internacional de Funcionalidade

Muitos filósofos morais achariam estranho incluir gestos, comentários informais, juízos de fealdade e sentimentos de desconforto na rubrica de questões de justiça. A teoria moral concebe implicitamente a vida moral como consciente, deliberada, uma ponderação racional de alternativas.

A assunção implícita de que só as acções intencionais deviam ser sujeitas a julgamentos morais ou políticos está talvez na base da resposta que os membros de grupos oprimidos encontram frequentemente para exprimir raiva ou indignação, perante o comportamento irreflectido de outra pessoa.

“Uma mulher queixa-se de que um colega a conduziu, pondo-lhe a mão no cotovelo, à saída da sala de reuniões, ou uma pessoa de cadeira de rodas exprime a sua indignação porque não se lhe dirigirem directamente, quando assuntos que lhe dizem respeito são comunicados à pessoa (fisicamente capaz) que o acompanha. A resposta, frequentemente ouvida, a estas queixas é “Oh, ele não teve qualquer intenção”. Uma tal resposta implica que a raiva e o julgamento moral da mulher ou da pessoa de cadeira de rodas sejam despropositados, que eles não têm o direito de se queixar ou condenar o comportamento de outra pessoa, quando essa mesma pessoa pretende ser delicada ou respeitadora” (Young: 2000: 252).

Uma concepção de justiça que parte do conceito de opressão deve romper com tal limitação de julgamentos morais ou políticos para uma acção discursivamente consciente e intencional. Se as reacções inconscientes, os hábitos e os estereótipos reproduzem a opressão de alguns grupos, então eles deviam ser considerados injustos e, conseqüentemente, deviam ser alterados.

Diariamente, há uma tendência para desculpar as pessoas pelas suas acções não propositadas; muito embora uma pessoa tenha feito alguma coisa de mal, dizemos frequentemente que a pessoa não devia ser condenada, porque não fez de propósito.

Considerando estas instituições, podemos distinguir entre culpar as pessoas e responsabilizá-las. Não é conveniente culpar as pessoas por acções das quais não têm consciência e nem intenção. Contudo, as pessoas e instituições podem e devem ser responsabilizadas por comportamentos inconscientes e não propositados, por acções ou atitudes que contribuam para a opressão. Culpar um agente significa sujeitar esse agente a um castigo. A culpa é um conceito retrógrado. Por outro lado, responsabilizar os

agentes pelas suas acções, hábitos, sentimentos, atitudes, imagens e associações, é pedir às pessoas para, de aqui em diante, sujeitar o comportamento inconsciente a reflexão e trabalhar no sentido de mudar hábitos e atitudes.

Uma distinção entre culpa e responsabilidade é importante, no contexto legal e institucional (Young 2000). Em conformidade com a sua propensão para ligar à culpa à intenção, o julgamento legal identifica com muita frequência a responsabilidade com a culpa por um dano que deve ser “unificado”. A mudança social, para romper com o ciclo da exclusão e desvantagem que as pessoas deficientes e outros, sofrem, não será apoiada pela lei, a não ser que os tribunais estejam dispostos a requerer soluções vanguardistas de instituições, cujas acções inconscientes e não propositadas contribuem para essa desvantagem.

Dizer que certas acções habituais e inconscientes, modos, formas de resposta, modos de falar, e por aí adiante, deviam ser consideradas injustas, significa que as pessoas que realizaram essas acções deviam assumir responsabilidade, trazer para a sua consciência discursiva o sentido e as consequências dessas acções habituais. Será, então, de considerar tais atitudes uma questão de justiça social, em vez de uma simples acção moral individual? A injustiça devia ser definida principalmente em termos de opressão e domínio. O alcance da justiça inclui todos os processos sociais que apoiam ou destroem a opressão, incluindo a cultura.

A cultura é, até certo ponto, uma questão de escolha social; podemos optar por alterar os elementos de cultura e criar novos. Por vezes, essa mudança pode ser facilitada pela aprovação de leis e estabelecimento de políticas.

A revolução cultural que enfrenta e destrói os medos e aversões que estruturam o comportamento inconsciente implica uma revolução no próprio sujeito. Mas se os medos e as reacções opressivas em relação aos outros têm uma origem nos medos de perda de identidade, então um desejo de unificação pode ser parte do problema. Para que as pessoas se sintam confortáveis junto de outras, que vêm como diferentes, pode ser necessário que se sintam à vontade com a heterogeneidade dentro de si mesmas. Os contextos sociais variáveis e contraditórios nos quais vivemos e interagimos, juntamente com a multiplicidade dos membros da comunidade do nosso próprio grupo e as múltiplas identidades de outros com os quais interagimos, tornam inevitável a heterogeneidade do sujeito. O problema é se devemos afirmá-lo ou reprimi-lo.

Young (2000) afirma que a revolução cultural que desafia a associação de alguns grupos com corpos objectos envolve também a politização destas definições de grupo. Os

grupos desprezados e oprimidos desafiam o imperialismo cultural quando questionam as normas dominantes de virtude, beleza e racionalidade, privilegiando a sua própria definição positiva de si mesmos como um grupo e, através disso, pluralizando as normas.

O processo de politizar hábitos, sentimentos e expressões de fantasia e desejo que podem estimular a revolução cultural implica uma espécie de “terapia social” (Yong, 2000: 256). Envolver-se nessa terapia através de métodos estritamente psicanalíticos, em grande escala seria efectivamente uma tarefa massiva e difícil de imaginar. Talvez alguma mudança cultural para estes fins pode ser efectivamente levada a cabo, mas nos processos de discussão pessoal politizada, que os movimentos sociais apelidaram de “tomada de consciência” (Idem).

O processo através do qual um grupo oprimido consegue definir e articular as condições sociais da sua opressão, e politizar a cultura, confrontando o imperialismo cultural que denegriu ou silenciou a sua experiência específica de grupo, é um passo necessário e crucial para enfrentar e reduzir a opressão.

Se, através da tomada de consciência, aceitamos a possibilidade de que nos podemos tornar diferentes, ser diferentes, isto liberta a exclusão de outros, definidos como diferentes, a partir da nossa auto-concepção. Os esforços no sentido de destruir as opressões reforçam-se mutuamente, não só porque os grupos oprimidos têm alguns interesses em comum, mas também porque algumas pessoas e instituições tendem a reproduzir a opressão de todos eles.

Na perspectiva de Young (2000), uma estratégia de tomada de consciência presume que os participantes já compreendem algo sobre a forma como a dinâmica interactiva e o imaginário cultural eternizam a opressão, e estão comprometidos o suficiente para com a justiça social para querer alterá-los. Uma tal actividade não pode ocorrer no abstracto. As pessoas serão motivadas para reflectir sobre si próprias e nas suas relações com os outros, apenas em circunstâncias sociais concretas de cooperação onde reconheçam problemas.

Tendo constituído uma identidade própria positiva, através da organização e da expressão cultural pública, os oprimidos pelo imperialismo cultural podem aí enfrentar a cultura dominante, com exigências pelo reconhecimento da sua especificidade.

Em síntese

É através da *materialização* do corpo que se constroem as diferenças, diferenças que conduzem à opressão. A opressão subsiste na nossa sociedade, em parte através dos hábitos interactivos, assunções e estereótipos inconscientes e sentimentos de nervosismo ou aversão, relacionados com grupos. As opressões de grupo estão estabelecidas nesta sociedade, não nas leis e políticas oficiais, mas no discurso informal e frequentemente despercebido e irreflexivo, nas reacções corporais aos outros, nas práticas convencionais da interacção e avaliação quotidianas, nos juízos estéticos e nas piadas, imagens e estereótipos que atravessam os meios de comunicação de massas.

A materialização do corpo induz a deficiência numa lógica médica, centrada na limitação identificada, promovendo respostas sociais que copiam os modelos médicos, no entanto o “efeito da medicalização dos problemas sociais é a sua despolitização” (Barnes *e tal.*, 1999: 60) e impede que se estabeleça o *modelo social da deficiência* como uma perspectiva ideológica providenciando o quadro no qual a deficiência pode ser compreendida como um fenómeno socialmente construído.

O caminho para uma cidadania sem grupos de exclusão, é levar todos os sujeitos a uma compreensão de si mesmos como plurais, mutáveis e heterogéneos.

Só mudando os próprios hábitos culturais se alteram as opressões que eles produzem e reforçam, mas a mudança dos hábitos culturais só pode ocorrer se os indivíduos deles tiverem consciência e os alterarem. Isto é a “revolução cultural” (Young: 2000;257).

Uma outra forma de aumentar a consciência, envolve tornar os privilegiados conscientes de que as suas acções habituais, reacções, imagens e estereótipos contribuem para a opressão.

As políticas institucionalizadas de “tomada de consciência” podem assumir várias formas, como sugere Young (2000): um sistema escolar comprometido para com a justiça pode distribuir literatura descritiva dos processos de tratamento diferencial inconsciente, e organizar workshops, nos quais se pode reflectir e discutir os próprios comportamentos e atitudes para com as diferenças.

Capítulo **4** :

*Um percurso de pesquisa através de Histórias de
Vida*

Introdução

‘[A voz] (...) não nos ensina apenas acerca das histórias narrativas e interesses de cada um dos outros. Através dela também construímos um dar conta da rede de relações sociais que nos rodeia e com a qual agimos. Esta realidade social colectiva não pode ser conhecida ou entendida a partir do ponto de vista particular de nenhum de nós por si. Nem pode ser simplesmente construída pela adição de perspectivas de cada um de nós (...) para além das experiências e interesses de cada um de nós, esta realidade social inclui as consequências mundiais da nossa acção com base nas nossas experiências e interesses conforme afectam os processos físicos do mundo e também condicionam as perspectivas e possibilidades de uns e outros’ (Young, 1990:58).

Muitas das nossas motivações recaem sobre as nossas experiências de vida, principalmente quando pretendemos abordar áreas do domínio das Ciências Sociais e Humanas.

São motivações pessoais e profissionais que preenchem os nossos quotidianos e lhes dão sentido, através dos sentimentos, emoções e sonhos que por sua vez alicerçam este projecto de investigação que tem como objecto de estudo: procurar, através de narrativas biográficas os contributos da escola para a construção de uma cidadania alargada para todos e todas, que garanta a igualdade de oportunidades, livre de estereótipos de género, que respeite e dê direito à diferença, de modo a que esta seja encarada como um aspecto positivo. Neste sentido, interrogamo-nos sobre os contributos de uma escola coeducativa e inclusiva na construção de novas cidadanias.

Tal como afirmamos na introdução, esta pesquisa tem como o objectivo:

Produzir conhecimento no campo das Ciências da Educação e dos estudos sobre as mulheres, nomeadamente sobre mulheres portadoras de deficiência;

Contribuir para a promoção da Escola Coeducativa: adoptando uma postura crítica face aos estereótipos sexistas;

Produzir conhecimento sobre formas de estabelecer relações equilibradas e construtivas, valorizando criticamente a diferença (de género, de classe, de aparência, de cultura, de etnia, etc.);

Contribuir para o conhecimento dos processos discriminatórios da escola;

Dar um contributo no sentido de uma ética social, onde as relações entre as pessoas sejam baseadas na igualdade, no respeito e na responsabilidade, no sentido de uma sociedade mais justa;

Para concretizar este projecto de investigação, tecemos neste trabalho a trajectória da metodologia escolhida como sendo a mais conveniente para levá-lo a cabo. Começaremos com uma breve reflexão sobre o paradigma epistemológico de ciência, enquadrando-nos no paradigma mais adequado para realizar uma investigação no âmbito das Ciências Sociais e Humanas com essência sociológico.

Segue-se uma abordagem à metodologia das Histórias de Vida e a sua contribuição face a investigações que, como esta, pretendem dar voz a quem por norma fica excluído de participar na construção da cidadania, passando pelas diferentes abordagens na metodologia de Histórias de Vidas e termina com uma breve passagem pelos procedimentos a ter em consideração para a execução da técnica de escuta e o modelo de interacção relacional que este tipo de metodologia nos impele.

Reflexão Epistemológica do Paradigma Científico

Face ao paradigma dominante, como refere Boaventura de Sousa Santos: conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante (1987:15).

Assim o ideal científico na *episteme* moderna fixou-se, segundo António Magalhães (1994) em torno de alguns axiomas tais como:

“só há uma ciência do universal; o universo traduz-se em leis, que são a constatação da constância de relações entre fenómenos; a construção destas leis acontece pela separação substancial e na relação cognoscitiva elementar

Sujeito/Objecto; esta relação fundacional pressupõe que a essência do Objecto seja a de ser conhecido e de sujeito activamente a de conhecer” (1994: 7).

Na realidade a sociedade é constituída, “por pessoas com esperanças, ambições, intenções, compreensões” (Ferrarotti, 1983: 68). Nem uma família, nem uma religião se podem compreender contando numericamente as pessoas ou medindo as dimensões de uma mesa ou de um templo.

Mas, como refere Santos, “o que a ciência ganhou em rigor, perdeu em capacidade de auto-regulação” (1987: 22). A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva (...) [requer] métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo.

O paradigma emergente: “o paradigma a emergir não pode ser apenas científico (o paradigma do conhecimento prudente) tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)”. (*Ibidem*:37)

Este paradigma emergente tem também a ver com a crise dos métodos quantitativos que, segundo Ferrarotti “demasiada técnica para muito pouco empreendimento sobre a sociedade em movimento”; e das grandes elaborações teóricas “demasiada ambição explicativa depressa posta em questão pela história imediata” justificam o retomar dos antigos procedimentos (1983: 9). O sujeito, o quotidiano, as práticas sociais e os seus sentidos.

Neste sentido, Santos refere-se ao conhecimento emergente do seguinte modo:

“... sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da “acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta” (Santos, 1987: 48).

Faz sentido, ou melhor ainda, torna-se necessário reabilitar a metodologia das *Histórias de Vida*, que surgiu, segundo Magalhães (1994: 9), pela mão da Escola de Chicago, nos anos 20-30, coexistiu paralela e obscuramente com as metodologias de tipo quantitativo e estrutural, numa relação de ambiguidade e incomodidade epistemológica. As histórias

de vida assim como as ciências sociais e humanas “eram o parente pobre da cientificidade implícita no modelo paradigmático do positivismo”. O paradigma da ciência emergente assume um novo modelo de cientificidade em que as Histórias de Vida e outros âmbitos epistemológicos e metodológicos não nomotéticos encontram espaço privilegiado.

Tal como refere Ferrarotti (1983: 83), os elementos quantificáveis de uma biografia são geralmente pouco numerosos e marginais: ela põe inteiramente em relevo a qualidade.

Santos referindo-se às virtudes do senso comum revela que “a ciência moderna produz conhecimento e desconhecimentos” (...) “se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado” (Santos, 1987: 56), talvez por isso a ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo.

Idalina Conde (1993: 40) interroga-se sobre a necessidade de “hoje se trabalhar sobre o indivíduo” revertendo a favor de um “olhar político sobre as classes e os interesses de classe”. Trabalhar sobre o indivíduo, por seu turno situado no local. A óptica do sujeito como portador de história, o sujeito de que falam as histórias de vida emblemáticas da história.

O método biográfico, na perspectiva de Ferrarotti (1983: 51) pretende atribuir à subjectividade um valor de conhecimento. Uma biografia é subjectiva a diversos níveis. Ela lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente especificado. Situa-se no quadro de uma interacção pessoal (a entrevista). Da reivindicação da subjectividade à ciência, aquilo que torna único um acto ou uma história individual apresenta-se-nos como uma via de acesso ao conhecimento científico de um sistema social. É uma via não linear, muitas vezes críptica, que exige a invenção de chaves e de métodos novos para se deixar percorrer.

Pelas razões que temos vindo a frisar, para o desenvolvimento da nossa investigação, as metodologias qualitativas constituem-se como as mais atractivas por se inserirem em debates epistemológicos sobre “como conhecemos, o que conhecemos e o que reivindicamos como conhecimento verdadeiro ou não” (Brinskill, 1998: 38).

O que estas metodologias apresentam como desafiante contrapondo as metodologias mais legitimadas pela ciência é a “descoberta e formulação de novos olhares que valorizem as perspectivas das [mulheres, classes sociais desfavorecidas, deficientes], pelo que podem trazer da diferença em que se produzem. Este caminhar é em si

conflitual, por vezes, menos seguro, mas possivelmente inovador” (Fonseca, Araújo e Magalhães, 2001: 9).

As Histórias de Vida de *Vidas Comuns* com História

Os percursos biográficos, na medida em que trazem um conhecimento do quotidiano, articulam as vidas pessoais com as exigências da sociedade, constituem conhecimento relevante.

Esta perspectiva metodológica pretende ser entendida à luz de um conceito de cidadania alargada, onde se possa dar voz e poder (*empowering*) às mulheres, para que não só possam ter acesso às possibilidades de vida existentes, como também serem consideradas nos seus próprios termos; mas mais ainda, de acordo com Araújo e Magalhães (1999: 12), serem uma voz na construção dos padrões sociais.

Uma história de vida pode ser lida de mil maneiras diferentes, tantas quantas as vezes que nela pensarmos. Esse facto, que pode parecer desestabilizador inicialmente, leva-nos a compreender que, de facto, “a mente humana gira como um caleidoscópio e, à medida que gira, as suas várias facetas reflectem e respondem às circunstâncias circulares em mutação. Dado que cada faceta fala segundo o eixo central, cada uma e todas as respostas separadas são legítimas, integradas e verdadeiras.” (Stanley, 1992:15).

Para uma compreensão das vidas femininas, como tentativa de as ver a uma luz que a história “clássica” recusou, este efeito de “caleidoscópio” é central.

Procuraremos abordar as histórias de vida na perspectiva de Ferrarotti que procurou o que designou como “a autonomia do método biográfico”: não só se distancia de uma tradição cuja finalidade é a de fornecer informações inexistentes em arquivos como também de uma perspectiva onde a pessoa biografada “representa” a “visão do mundo” de um grupo social ou profissional.

O autor argumenta que se pode construir conhecimento científico através da subjectividade na base de que existe um conjunto de relações sociais que corporizam um ser humano como social, e que este tem de interpretar, filtrar, reestruturar-se no fluir do processo social. Ao realçar a importância da acção humana e em paralelo a sua interacção com as condições sociais, liga a construção da biografia ao sistema social (e

vice-versa), fazendo o caminho de uma “ciência social do particular e subjectivo” para o geral e universal (Araújo e Magalhães 1999: 20).

Sendo nossa intenção entender e construir conhecimento sobre os constrangimentos das mulheres portadoras de deficiências, nada mais oportuno que fazê-lo através desta metodologia.

Concentrarmo-nos-emos nos percursos e subjectividades destas mulheres na base das narrativas produzidas sobre as suas próprias vidas. Será uma tentativa de “fazer falar o detalhe vivo do tecido das vidas de mulheres” segundo Stanley 1992: 160).

Trata-se de salientar “o direito imperativo de que as mulheres tenham voz, a necessidade de expressar a sua experiência diferente, e a importância de dar visibilidade a textos femininos suprimidos e esquecidos” (Araújo 2000:275).

São possivelmente, como refere Stanley, “vidas comuns, vidas típicas – na medida em que todas as vidas são típicas – da massa de pessoas comuns mas, por isso, extraordinariamente interessantes” permitindo focar as vidas daquelas e daqueles que foram marginalizados/as pelas estruturas de poder na sociedade, habitualmente percebidas/os como tendo “vidas comuns” (1992: 12).

Os significados, o dar sentido à experiência, as emoções e os sentimentos são de facto áreas importantes numa pesquisa que pretende articular a estrutura e a acção humana.

Os sujeitos biográficos como afirma Stanley são “agentes das suas vidas e não (...) bonecos cujos pensamentos e acções estão determinados” (1992: 219) Para além disso podem revelar a forma como lutaram no seu quotidiano para dar sentido às suas vidas familiares e profissionais. Será, então uma oportunidade de descobrir as “lutas escondidas” (Araújo, 2000: 277).

A biografia pode contribuir, como refere Conde (1993: 51) “para abrir a domínios contíguos pouco ou nada explorados pelo corpo central das hipóteses que comandam o estudo”.

Para Ferrarotti, a história é importante enquanto memória “colectiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro”. Mas paralelamente, ela é também ‘perigosa’: um excesso de sentido histórico reduz a plasticidade dos seres humanos e deste facto bloqueia a sua capacidade de decisão. “A história torna-se então uma história histórica, mas é também memória colectiva da quotidianidade” (1983:32). Na biografia, “a sociedade perpetuamente em estado de nascimento coexiste com a acção social reificada”. É a esta ambiguidade sociológica essencial que a récita

biográfica deve a sua importância teórica imensa e inexplorada. “Deve-lhe também a sua fecundidade heurística ainda largamente ignorada ou traída” (Ferrarotti 1983: 54)

O mesmo autor diz que é a própria história que “desce” à “historicidade concreta da praxis humana” numa “concepção mais rica, mais vasta da historicidade”, “historicidade não historicista da história que vem da baixo” (1983: 29)

Idalina Conde (1993: 42) afirma que é na biografia que melhor entendemos como “todos somos criaturas e criadores”; ela serve para “estudar os limites estruturais da acção humana numa tentativa de encontrar o seu ponto de interferência efectiva”.

O que parece único com o método biográfico, de acordo com Ferrarotti (1983 : 45) é que ele permite agarrar feixes sociais e estruturas de comportamento que, pelo seu carácter de marginalidade e o seu estado de exclusão social, escapam irremediavelmente aos dados adquiridos e elaborados formalmente assim como às imagens oficiais que a sociedade se dá de si mesma.

Sendo estas mulheres, “espectadoras da construção da cidadania que as excluiu em muitos aspectos”, nas palavras de Araújo, o facto de terem sido marginalizadas, na construção do discurso público acerca de muitos aspectos da construção da cidadania e ignoradas pela história “recente”, torna relevante que se oiçam as vozes daquelas a quem tem sido negada a possibilidade de serem ouvidas. De acordo com Helena C. Araújo “a história pública ignora, frequentemente, as visões das minorias. Mas as vidas das mulheres estão ainda mais escondidas porque informação importante é negligenciada, conscientemente evitada ou distorcida” (2000: 282).

Procurar compreender as formas como as mulheres construíram activamente as suas vidas, muitas vezes resistindo a pressões sociais, permite aceder a um conhecimento social que tem estado ausente da maioria das análises sociológicas.

As histórias de vida trazem ao cimo os protagonistas da história vivida, todos os autores reconhecem na biografia um estatuto particular pelo que as suas reflexões vão bastante mais além da mera apreciação técnico-metodológica, reflectindo todo um paradigma de conhecimento com implicações vastas, que tende a convergir num mesmo movimento de retorno ao sujeito da acção social.

Tratando-se de uma metodologia qualitativa e que, como tal, pode ser definida como aberta, flexível e emergente, constitui um processo interactivo entre as diferentes fases de recolha de dados e elaboração de teorias. Todos os dados são analisados através de

metodologias que privilegiem uma reflexão individual e colectiva, e se constituam como espaços de tomada de consciência.

Diferentes Abordagens da Metodologia das Histórias de Vida

Em Araújo (2000) encontramos o desenvolvimento quatro tipos de abordagens das Histórias de vida na esteira de Finger e Ferrarotti:

A primeira é a história oral e a antropologia cultural onde as biografias são vistas como representando uma dada cultura, e consideradas de acordo com Finger como um importante dispositivo para pesquisar culturas em vias de extinção.

A segunda abordagem vem da Escola de Chicago. Aqui as histórias de vida são usadas para detectar problemas sociais, e contribuir para melhorar a vida na sociedade. Como resultado é esperado que, para além de apresentarem os “problemas” sociais com precisão, as histórias de vida revelam preocupações explícitas com a representatividade. Além disso o estudo do sujeito é ambíguo já que se assume que pode reflectir as mudanças que ocorrem na sociedade, ao mesmo tempo que parece não haver qualquer preocupação relativa à própria subjectividade do sujeito.

A terceira abordagem procura as estruturas que produzem trajectórias de vida e, toda a vida dos sujeitos. Sendo as histórias de vida vistas como técnicas para estudar as estruturas sociais, o sujeito surge como um produto da estrutura social e como consequência não há lugar para a subjectividade (Araújo, 2000: 279).

A quarta abordagem assenta sobre as contribuições de Franco Ferrarotti “o teórico mais importante do método biográfico” na opinião de vários/as autores/as como Finger (1989) e Araújo (2000). Depois de as suas preocupações estarem em sintonia com as da Escola de Chicago, Ferrarotti mudou a sua perspectiva com vista a estabelecer o que designou “*a autonomia do método biográfico*”.

Ferrarotti discorda da perspectiva em que as histórias de vida são usadas para fornecer “informações pertinentes não contidas em arquivos” e ainda de uma perspectiva em que a pessoa biografada representa a “visão do mundo de um grupo social ou profissional” (1983: 79). O que pretende é através delas, contribuir para uma renovação metodológica no campo da sociologia que, não obtém acréscimo de conhecimento sociológico real e permanece refém das versões oficiais, sem assumir uma postura crítica, Ferrarotti aponta a sua “*subjectividade explosiva*” e sustenta a sua argumentação na tese VI sobre

Feuerbach, de Marx em que se afirma “a essência do homem não é uma abstracção inerente em cada indivíduo separado (...) é na realidade, o conjunto das relações sociais”. *A subjectividade explosiva* das histórias de vida “firma-se no modo activo pelo qual o indivíduo traduz, filtra e reestrutura o processo social com o qual se confronta” (1983: 79).

A subjectividade tem tido, na Sociologia, um estatuto habitualmente negativo ou, pelo menos irrelevante. Para Bourdieu (1997) a concentração numa só narrativa acarreta uma potencial subjectividade literária ou filosófica.

Também António Magalhães refere que “a essência da questão não parece estar na descoberta e a individualização dos termos específicos (históricos) da socialidade do individual” (1994:19) como argumenta Ferrarotti. No sentido de colmatar o que a Sociologia tradicional aponta como negativo à subjectividade, Bertaux (1981) sugere um critério diferente que designa de *saturação do conhecimento*, em que o/a investigador/a deverá parar quando já não aprender nada de novo, e, pelo contrário, começarem as repetições.

No entanto, diversos/as autores/as que têm trabalhado com histórias de vida têm vindo a argumentar a importância de conhecer as subjectividades, os sentidos atribuídos às experiências e às acções, construindo uma epistemologia em torno da possibilidade de construir conhecimento social através de *uma* história de vida. A passagem da narrativa individual para a produção do saber científico-social seria, na opinião destes/as autores/as realizado através de processos de análise não lineares recorrendo a teorias auxiliares. Alguns destes/as autores/as socorrem-se de Ferrarotti que por sua vez suporta a sua argumentação acerca da passagem da história individual ao conhecimento social em três conceitos: a “praxis totalizante”, a “razão dialéctica” e a “teoria das mediações”. Assim, por um lado, no que se refere à *praxis totalizante*, o autor realça que a acção humana é tão importante como as condições sociais o são, para uma compreensão da vida humana, uma vez que a *praxis* filtra as regras sociais, adoptando-as, desestruturando-as e/ou reestruturação-as.

Se cada narração autobiográfica conta uma prática de vida e se, como refere Ferrarotti, a essência do *homem* está na sua realidade, no conjunto das relações sociais, “toda a prática individual é uma actividade sintética, uma totalização activa de todo o contexto social” (1983: 53). Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), as interioriza e as retransforma em estruturas psicológicas pela sua actividade de desestruturação e reestrututação.

Ao construir histórias de vida com mulheres, podemos conhecer as experiências femininas “nos seus próprios termos”, como afirma Helena Costa Araújo (2000: 18), permitindo-nos, desta forma, aceder às suas subjectividades, aos seus pontos de vista, aos sentidos que atribuem à experiência, à acção, aos contextos e estruturas sociais.

E Ferrarotti continua dizendo que uma antropologia social que considere cada homem como a síntese individualizada e activa de uma sociedade elimina a distinção entre o geral e o particular de um indivíduo. Se nós somos, se cada indivíduo representa a reapropriação singular do universal social e histórico que o cerca, nós podemos conhecer o social partindo da especificidade irreduzível de uma “praxis individual”. “Cada acto individual é uma totalização de um sistema social”, totalização que o autor também designa como “sintética” (1983: 53).

Por outro lado, seria através da “razão dialéctica” que a/o cientista procura ligar a biografia ao sistema social (e vice-versa), numa leitura que se pretende “horizontal” (sincrónica) e “vertical” (diacrónica), assim se fazendo o caminho de uma “ciência social do particular e subjectivo” para o geral e universal. Cada vida humana, na perspectiva de Ferrarotti (1983: 50) revela-se até nos aspectos menos generalizáveis como síntese vertical de uma história social. Cada comportamento e acto individual aparece nas suas formas mais únicas como a síntese horizontal de uma estrutura social.

Desta forma podemos minimizar as preocupações em relação ao enviezamento individualista numa investigação assente numa história de vida. Poirier et al (1983) alerta para os riscos de individualismo e psicologismo que podem ser colmatados através desta razão dialéctica.

O nosso sistema social está todo inteiro nos nossos actos, em todos os nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos, e a história deste sistema está toda inteira na história da nossa vida individual. Apenas a razão dialéctica nos permite compreender cientificamente um acto, reconstruir os processos que de um comportamento fazem a síntese activa de um sistema social, de interpretar a objectividade de um fragmento de história social partindo da subjectividade não iludível de uma história individual.

Um terceiro conceito consiste na “teoria da mediação” uma vez que em cada indivíduo encontramos não a totalidade das relações sociais, mas apenas as relacionadas com um contexto e com uma situação específica, é necessários que os vários espaços de mediação (como a família, grupo de pares, vizinhança, relações de trabalho, etc.)

estabeleçam a articulação entre singularidade da vida individual e a universalidade do sistema social.

As pessoas querem compreender a sua vida quotidiana, as suas dificuldades, as suas contradições, as tensões e problemas que ela impõe. Isso exige, em consequência, uma “ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microsociais” (Ferrarotti 1983: 81).

Idalina Conde (1993) propõe algumas condições protocolares para o uso da biografia, que designa por “teorias auxiliares” de pesquisa: teoria do instrumento, a teoria das relações sociais de observação a ele inerentes e a teoria das experiências sociais da subjectividade. A teoria do *instrumento* é sistematizadora dos requisitos e operações inerentes ao método biográfico; a teoria relativa às *experiências sociais da subjectividade* diz respeito à tomada de “consciência de que para saber ouvir e compreender os outros, é preciso começar por compreender como eles se compreendem a si mesmos” (Conde, 1993: 48); e por fim a teoria relativa às *relações sociais de observação* que servem para “*situar*, com as devidas implicações nesse seu ‘habitat’ natural, só com o proveito de um *melhor* conhecimento” (ibidem: 51)

Com esta perspectiva Ferrarotti assume a ruptura na forma como pretende que a investigação constitua um compromisso crítico face aos que têm sido marginalizados na história. Distanciando-se da retórica dos que em nome de “afirmar que se trata de dar uma palavra aos condenados da história”, se deixa arrastar por “graus de emotividade que ultrapassem o tolerável sem uma clara distinção entre preferências pessoais e aquisições científicas” (1983: 81).

Com esta perspectiva o sujeito “re-entra na história”, numa concepção mais ampla de história como “vida histórica”, tomando em consideração o ponto de vista daqueles que estão numa posição subordinada e que constitui uma fonte de conhecimento. (Araújo, 2000: 281)

Na perspectiva de Ferrarotti (1983 : 48) a unidade central de análise sociológica é o agir do indivíduo singular e todo e qualquer outro conceito (estado, classe, família, comunidade, associação) designam simplesmente uma certa categoria de relações sociais, consideráveis como sujeitos independentes unicamente para o objecto da investigação.

A história de vida é, em si mesma valiosa, como afirma Ferrarotti, uma vez que o objecto central é revelar a própria subjectividade que contém, fornecendo uma visão genuína do mundo.

Técnicas (de escuta) e Interações (relacionais)

Ao iniciar uma investigação, uma das questões que nos preocupa sobremaneira é a forma como nos relacionaremos com as pessoas a investigar e estas connosco, para que todos sejamos intervenientes activos num processo inovador, a construir em conjunto.

Uma história de vida, de acordo com Araújo e Magalhães (1999: 13), é “a narrativa solicitada a uma pessoa por quem pretende recolher as suas memórias de experiências, percursos e subjectividades, abrangendo o período da sua vida desde os primeiros tempos até ao momento em que decorrem os encontros”.

Nesta metodologia, a pessoa biografada mantém a sua margem de autonomia, pois compete-lhe seleccionar os acontecimentos e dar relevo às experiências que pode ou quer transmitir.

As histórias de vida fundamentam-se numa interpretação do dar sentido à experiência vivida, a emoções, a sentimentos, a significados atribuídos e que são relevantes no contexto de uma ciência que procura reconciliar “o problema da individualidade em confronto com os constrangimentos colectivos e o controlo social” (Plummer 1983: 78).

A diversidade é para o sociólogo, uma preocupação e a percepção de percursos individuais e subjectividades é uma tarefa importante neste campo. Através das subjectividades das mulheres e do que elas têm a contar, que se podem testemunhar uma história das mulheres diferente, distinta das imagens que foram produzidas sobre elas (Araújo, 2000:21).

São vários os procedimentos a ter em conta para a realização de uma História de Vida: Seleccionar os critérios para escolher a pessoa ou pessoas cuja história de vida vai ser recolhida (mulheres, deficientes, com algum percurso académico ou frequência da escola);

Proceder à recolha de dados através de vários encontros gravando as entrevistas com ou sem guião de forma a permitir à pessoa falar acerca das suas experiências e pensamentos únicos.

Transcrição das histórias de vida, reconstituir as suas histórias de vida, segundo Poirier (1983) as entrevistas passam numa primeira fase pela transcrição utilizando anotações relevantes para a organização da história de vida; na fase da releitura procuraremos completar espaços em branco que ficam da transcrição para na fase seguinte elaborar a narrativa procurando dar-lhe legibilidade. O passo seguinte será dar ordem à narrativa quer em termos cronológicos quer em termos de temática de forma a encontrar a lógica e o significado intrínseco da experiência da pessoa em questão, com vista a apresentá-la ao leitor para passar à fase da apresentação definitiva da narrativa de vida à pessoa biografada.

Na construção de histórias de vida, existem preocupações metodológicas que potenciam a presença do sujeito e da sua voz na produção escrita. Plummer assinala que é necessário que esteja presente uma “teoria sobre a compreensão do sujeito”, assente em procedimentos que assegurem um “continuum de contaminação” entre perspectivas da pessoa biografada e preocupações da teoria sociológica, e que denomina de “análise temática sistemática” (Plummer, 1983: 114).

É uma técnica com tempo longo de escuta do outro, com duplo valor, segundo Ferrarotti. Valor heurístico por tudo o que já se disse e valor existencial por dar vez e voz a um sujeito devolvido à sua condição de sujeito, cujo acesso à auto-tematização o ajuda a tomar consciência de si e do seu papel na história colectiva. (1983:13)

Segundo Idalina Conde (1993:49) o conhecimento não deve ter o ‘outro’ por seu objecto; em vez disso, deveria ter por objecto a interacção inextrincável e absolutamente recíproca entre observador e observado. O processo circular de feed-back torna qualquer presunção de conhecimento objectivo. Daqui advém um conhecimento mutuamente partilhado, enraizado na inter subjectividade da interacção, um conhecimento tanto mais profundo e ‘objectivo’ quanto mais integral e intimamente subjectivo. O preço a pagar pelo observador para obter um conhecimento científico do seu objecto, será o de reciprocamente ser conhecido por este último. O conhecimento torna-se assim no que a metodologia sociológica sempre desejou evitar: um risco.

Uma biografia conta uma vida, digamos que conta uma interacção presente por intermédio de uma vida, “quando um escritor escreve uma biografia, escreve-se a si mesmo/a na vida do sujeito sobre quem escreve” (Araújo, 2000: 278). Ao fazer biografia muda-se a forma como se pensa acerca de nós próprios/as, e por sua vez, muda a forma como se entende o sujeito biografado.

Nesse sentido o investigador deve garantir ao informador o respeito pelo seu anonimato e permitir-lhe que os seus esforços sirvam para alguma coisa. A entrevista biográfica é colocada sob o signo de um “contrato de confiança: uma récita contra uma promessa” (Ferrarotti, 1983: 12).

A técnica de escuta na qual, entre pesquisador e grupo inquirido, se estabelece, em pé de igualdade, uma comunicação não apenas metodologicamente correcta, mas também humanamente significativa. Com esta técnica de escuta, é a própria pessoa biografada que é valorizada, e não apenas o seu saber.

Ainda na perspectiva de Ferrarotti devemos trazer para o coração do método biográfico materiais primários e a sua *subjectividade explosiva*. O nosso interesse é apenas na riqueza objectiva do material biográfico primário, sobretudo sobre a sua *pregnância subjectiva* no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador (1983: 49).

Cada entrevista biográfica é uma interacção social complexa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e de valores implícitos, frequentemente também de sanções. Cada entrevista biográfica ‘esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder’; ela faz apelo ao ‘carisma e ao poder social das instituições científicas sobre as classes subalternas’, ela evoca-lhes reacções espontâneas de defesa. “Não se conta a nossa vida e as nossas próprias *Erlebnisse*⁶ a um gravador” (*Ibidem*: 52); contamos a um outro indivíduo. As formas e os conteúdos de uma récita biográfica variam com o interlocutor; elas dependem da ‘interacção que representa o campo social da comunicação’. Elas situam-se no interior de uma ‘reciprocidade relacional’. O ‘entrevistador nunca está ausente’; é sempre um interlocutor mesmo se, aparentemente, ele ‘recusa qualquer reciprocidade’. A ‘ilusão da objectividade nega a qualidade relacional da récita biográfica’ (Ferrarotti, 1983: 52).

Como técnica de escuta ‘a comunicação é uma empresa criativa de tal modo que cada um aprende algo de novo, (...) da interacção com os outros.’ (...) cada uma tem a sua *temporalidade*. (...) e a especificidade de uma *posição*.’ (Young, 1990: 51)

É nesse sentido que será necessário compreender o que Arendt (1958) chama a rede *de relações humanas* que tanto nos unem como nos separam, significa pensar acerca das

1 *Erlebnis* – possibilidade de rever a experiência existencial e histórica, em termos de interconexão interior.

implicações conectadas das acções e dos efeitos nuns e noutros que as narrativas múltiplas e o questionamento crítico nos revelam.

Ainda na perspectiva de Young (1990:59) pelo facto de a vida social consistir de experiências e perspectivas plurais, uma teoria da 'ética comunicativa' tem que endossar uma concepção democrática radical do julgamento moral e político. O julgamento normativo pode compreender-se melhor como produto do diálogo sob condições de igualdade e de respeito mútuo⁷. Idealmente, o resultado de tal diálogo e julgamento é apenas justo e legitimado se todas as perspectivas afectadas tiveram uma voz.

A saudação, a retórica, e o contar de histórias são formas de comunicação que adicionadas aos argumentos contribuem para a discussão política.

Opções metodológicas – procedimentos

Pretende-se, nesta investigação, tal como já afirmámos na introdução deste capítulo, produzir conhecimento no campo das Ciências da Educação e dos estudos sobre as mulheres, nomeadamente sobre mulheres portadoras de deficiência. Sobretudo, pretende ser um olhar, uma perspectiva sobre as experiências e subjectividades de mulheres portadoras de deficiência. A primeira questão que se coloca é: quem vamos ouvir? Não tínhamos definida uma tipologia da deficiência e, pelo contrário, gostaríamos de perceber as convergências e divergências vividas por cada uma delas, sabendo que a realidade de cada deficiência é demasiado complexa para que se pretenda abordá-las a todas num só trabalho, também não era a especificidade técnico-científica de cada uma das deficiências (visual, auditiva, motora e mental) mas sim o efeito de ser deficiente num mundo que só agora começa a dar os primeiros passos no sentido de os/as incluir como pessoas.

Pensámos em entrevistar uma mulher portadora de deficiência visual, outra portadora de deficiência motora, outra de deficiência mental ligeira e outra portadora de surdez mas que fizesse leitura labial e usasse linguagem oral e gestual. Pretendíamos mulheres na faixa etária entre os 20 e os 40 anos, uma vez que mulheres com mais idade, provavelmente, não teriam a experiência de ter passado pela escola uma vez que as

2 No sentido que Young compreende a acção comunicativa como envolvendo uma *reciprocidade assimétrica* entre sujeitos

primeiras experiências de integração remontam aos anos 1980 e mais novas também não teriam, provavelmente, experiências de vida tão ricas e complexas como seria desejável. E foi com este ponto de partida que começámos a efectuar os contactos com as entrevistadas. Não era difícil saber onde e como encontrá-las, uma vez que vimos muitas destas mulheres crescer, desenvolver-se e criar a sua própria autonomia.

Foi assim que elegemos a Sónia, portadora de deficiência visual, tem 30 anos, completou o 12º ano, frequentou um curso de formação profissional de geriatria e teve algumas experiências como profissional. Começámos as nossas conversas, gravámos algumas delas, mas não conseguimos dar uma unidade a essas entrevistas que não chegaram a formar uma história de vida. O tom de voz nem sempre era perceptível e tornava-se muito difícil a sua transcrição. A Ana tem 36 anos, é portadora de deficiência auditiva, é surda mas como a surdez foi adquirida depois da linguagem oral a Ana fala e lê linguagem labial. Encontrar alguém com estas características nem sempre é fácil. Fizemos alguns contactos através de mensagens, agendámos alguns encontros mas nenhum se tornou possível. A Sandra tem 26 anos, é portadora de deficiência mental ligeira, é muito reivindicativa, tem um contexto familiar que não a diminui, mas pelo contrário a estimula, respeita e leva em consideração a sua opinião, talvez por isso a Sandra tem noção dos seus direitos e da resistência que encontra na sua concretização, principalmente no plano afectivo. Começou muito entusiasmada a primeira etapa das entrevistas, entretanto alguém, provavelmente não tão bem intencionado, disse à Sandra que eram entrevistas só para pessoas portadoras de deficiência e a Sandra não gostou, não gosta de se sentir incluída nesse grupo minoritário e desanimou. A sua linguagem não é muito clara e também não era fácil a transcrição das entrevistas. Elegemos a Emília, portadora de deficiência motora, porque tinha feito um bom percurso académico e seria muito produtiva a sua experiência sobre as questões da educação, para além de que a sua formação académica era também na área da educação.

Em termos operacionais tínhamos apenas uma entrevistada capaz de prosseguir com esta tarefa e por questões de ordem prática escolhemos outra mulher portadora de deficiência motora, a Filomena, com passagem pela escola e experiência profissional, estava sempre disponível para conversar o que facilitou a pesquisa. E foi assim que chegámos à Emília e à Filomena.

Construindo histórias de vida

Na elaboração de cada história de vida, seguimos o caminho epistemológico apontado por Araújo (1993) e Ferrarotti (1983), procedendo à “leitura horizontal e vertical da biografia e do sistema social, movimento heurístico de vai e vem da biografia ao sistema social, do sistema social à biografia” (Ferrarotti 1983: 59). Este “duplo movimento significa a reconstrução completa das «totalizações» recíprocas que exprimem a relação dialéctica entre a sociedade e o indivíduo específico. O conhecimento integral do homem torna-se o conhecimento integral do outro”.

A construção de uma narrativa auto/biográfica, como refere Magalhães (2005), é também um momento em que simultaneamente se cruzam dois processos, por um lado, o processo de composição e, por outro, o de compostura, onde emerge alguma coerência que a memória ajuda a elaborar.

As narrativas auto/biográficas que construímos são o que as mulheres nos contaram e o que nós ouvimos, produto da intersubjectividade estabelecida e da própria re/construção textual das narrativas, em que as histórias de vida se constituem como “relatos descontinuamente contados que expressam o nosso sentido do self”, explorando as complexidades dos significados variados, significados pessoais e colectivos dos silêncios que dizem respeito a certos assuntos, da defensiva e negação de outros.

“Limpar o texto” na organização da narrativa final

O trabalho de organizar o texto da narrativa final consiste, segundo os critérios de Poirier *et al* (1993), essencialmente, em agregar pedaços de relatos sobre assuntos, factos, experiências que, por vezes, surgem em diferentes diálogos e até em diferentes entrevistas, por critérios que permitam devolver à narrativa final a lógica interna da subjectividade da narradora. Articula-se assim, em cada caso, o critério de organização temática e / ou cronológica, permitindo a nós próprias, à narradora, e a eventuais leitoras/es, um acesso mais facilitado às suas experiências e subjectividades. Este processo é também, em maior ou menor grau, realizado com a narradora. Quando voltámos a encontrar-nos com cada uma delas, levávamos já uma versão provisória de como iria ficar a narrativa.

A mediação temporal permite, assim, que alguns dos temas percam a excessiva ênfase e fiquem equilibrados com outros. A construção da história passou, assim, por diversos dilemas, entre os quais a polémica questão da ‘limpeza do texto’.

Apesar das especificidades das falas, há necessidade de limpar, ou seja, não *transcrever*, mas *traduzir* para a linguagem escrita, as vozes das mulheres, quer pelas características da ruralidade de ambas e sobretudo pelo discurso “embrulhado” e pouco fluente de uma delas.

A relação de interacção - implicação

Optámos por não ter um guião de entrevistas, exactamente na medida em que procurávamos as singularidades das experiências e das subjectividades de cada mulher.

O uso de entrevistas estruturadas, segundo Magalhães (2005), na qual a entrevistadora trabalha sistematicamente a partir de uma lista de questões, é rejeitado pelas historiadoras orais porque faz pouco para conseguir agarrar a experiência única do sujeito, a quem nunca é dada oportunidade para se tornar narradora da sua própria história de vida.

Este tipo de metodologia de histórias de vida implica de alguma forma aceder ao “mundo privado” da vida, não fazendo sentido, numa postura de respeito total pela integridade de cada uma, fazer perguntas directas. Os temas foram avançados pela narradora e apenas se e quando a interacção o permitia se tomou a iniciativa de questionar alguns detalhes da vida íntima, ou tentou desviar a entrevista para questões mais dirigidas ao nosso objecto de estudo.

Sendo o resultado de uma interacção dialógica, o processo da construção de histórias de vida integra alguns riscos. Um deles diz respeito ao próprio processo de interacção estabelecida com as pessoas. Como afirma Ferrarotti, existe “«a dificuldade característica» do método biográfico” que reside no facto de que “exige um contrato imediato, de confiança recíproca, entre objecto da pesquisa e o pesquisador” (Ferrarotti 1983: 14). Nesta medida, “o conhecimento torna-se então o que o método sociológico sempre quis evitar que seja: um risco”.

Um dos riscos enfrentado diz respeito ao psicologismo, na medida em que a recolha dos testemunhos se fez numa interacção entre a investigadora e uma mulher, sobretudo,

como no caso desta investigação em que já existia uma relação anterior entre investigadora e narradoras e de alguma forma, também representamos, para algumas entrevistadas, as instituições, o estado, o saber.

Sobre este risco de psychologismo, como referem (Magalhães, Fernandes e Oliveira 1991), convém não esquecer que a memória é um terreno movediço, no sentido em que algumas recordações podem reviver e reavivar feridas anteriores.

Dessa data até aqui, a distanciação face ao psychologismo resvalante de uma investigação que consiste grandemente em diversos diálogos a duas, prolongados no tempo, tem também a função de explicitar a recusa de qualquer forma ou modelo clínico / terapêutico neste trabalho. Ferrarotti afirma:

“... a possibilidade de «reviver» a experiência existencial e histórica em termos de «interconexão interior» não é garantia face ao subjectivismo psicologizante e ao idealismo voluntarista” (Ferrarotti 1983: 47).

Há ainda um outro risco, e relacionado com o anterior, o de nos servirmos das pessoas para provar o nosso ponto de vista; para falarmos através delas, aquilo que (Araújo e Magalhães 1999) designam de *ventriloquismo*, isto é, colocar nas palavras das entrevistadas o que gostaríamos que elas dissessem.

A decisão de colocar por inteiro as histórias de vida no início da tese tem também o objectivo de permitir observar o global de cada história e confrontar com a análise e articulação que se fez nos restantes capítulos. Pode, então, ser visível que tentámos restringir-nos aos materiais auto/biográficos que obtivemos, exercitando continuamente a “vigilância crítica” sobre nós próprias.

É claro que todas estas mulheres merecem que as suas biografias apareçam com visibilidade pública, mas esse objectivo teria necessariamente que estar desde o início e impediria a presença de algumas experiências e subjectividades que, se conhecidas mais publicamente, podem afectar directamente a narradora em causa. Optámos pela confidencialidade.

Assim, utilizámos nomes fictícios, eliminámos algumas expressões e alguns relatos que de alguma forma pudessem dar origem à identificação das biografadas e, sempre que possível, tentámos fazer este processo com elas.

A análise de conteúdo

No que diz respeito à metodologia de análise da informação recolhida, optámos pela *análise de conteúdo*. Embora o nosso objectivo seja *o discurso* — ou os discursos — não pretendemos fazer uma "análise de discurso", conquanto possa, hoje, estar mais em voga do que a própria análise de conteúdo, como afirmam Ghiglione et. al. (1980). O nosso objectivo não é produzir conhecimentos sobre a "análise de conteúdo", sobre a linguagem ou sobre a Língua.

Portanto, para nós, a análise de conteúdo é, antes de mais, um instrumento de organização do texto, de forma a sistematizar um pouco mais as questões e as ideias referidas nas entrevistas. O(s) sentido(s) substanciais dos discursos estão já na transcrição que foi feita nas entrevistas. A nossa pretensão, porque estamos também implicadas nesta problemática, é devolver esse(s) sentidos, trazê-los à luz, na forma de um texto que possa englobar as regularidades, os consensos, assim como as particularidades, os desacordos.

Ou como refere Peniche (2007), a "análise de conteúdo faz emergir as diferentes camadas de significações, (...) mas, (...) fora de qualquer atitude positivista para a qual os objectos de análise são entidades perfeitamente definidas e transparentes e os correspondentes sujeitos analisadores seres descomprometidos e possuidores de olhares lavados de qualquer preconceito ou interesse" (Peniche, 2007: 89)

Poderíamos afirmar em consonância com Ghiglione et. al.:

"Para nós, a análise de conteúdo é, antes de tudo, *uma prática inscrita numa pragmática*. Com isto queremos dizer que uma análise de conteúdo participa de um processo de investigação em que, num dado momento, estão implicados actores sociais. Ela é apenas uma parte deste processo que a ultrapassa e sobredetermina, conferindo-lhe, assim, os seus critérios de pertinência. Com efeito, o jogo dos actores e das finalidades sociais implicam uma procura, um início, um desenvolvimento, um fim, e efeitos e avaliações." (1980:4)

Assim, a análise de conteúdo insere-se numa *prática social*. Investigadora e entrevistadas, fazem parte de um contexto social, onde os diversos actores em presença jogam aí os seus interesses e têm, por isso, a sua própria noção de verdade, a *sua* verdade.

Como afirmam Ghiglione et. al.:

"... o analista interveniente está dentro desta prática. E, por conseguinte, tem de se acomodar a uma noção de eficácia que tenha em conta as verdades, muitas vezes contraditórias, dos diferentes actores sociais, de que ele próprio é uma das componentes. Enquanto tal, tem a sua própria verdade. Enquanto profissional, tem que responder a uma procura. A sua eficácia nortear-se-á, então, nos termos de confrontação da sua verdade com a procura, entendendo-se que, do começo até ao fim da intervenção, assistir-se-á a ajustamentos da oferta de um e da procura do outro." (Ghiglione et. al. 1980:5).

A escolha desta metodologia na procura do discurso sobre cidadania, baseada em recolha de informação viva — memórias, ideias, experiências, percursos — conduziu-nos a um caminho enriquecedor da problemática. O carácter individualizado da recolha de dados permitiu recolher muito mais informação do que o que se esperava.

No que diz respeito ao tratamento da informação, a análise de conteúdo é, regra geral, dividida em três tipos: a) *dedutivo*, em que a preocupação fundamental se situa na verificação da teoria, numa linguagem hipotética definida previamente e aplicada depois ao material empírico; b) *indutivo*, em que a análise consiste em abstracções sucessivas partindo do material empírico, fazendo agregações de significado; e c) *interactivo*, aquela análise que se situa entre a linguagem teórica e a linguagem dos discursos das respostas empíricas (Correia 1993).

A este respeito, podemos dizer que fizemos uma análise de tipo *interactivo*, de carácter *intensivo*. Com isto queremos dizer que, embora não perdendo de vista o nosso quadro teórico de referência, tivemos a preocupação de trazer para o nosso trabalho as *categorias emergentes* do discurso das entrevistadas, tentando restituir a sua lógica e sentido internos, ao mesmo tempo que fizemos algum esforço para trabalhar em profundidade a informação sobre um mesmo tema, incluindo as regularidades e as particularidades das respostas e as associações a outros temas. Procurámos, assim, que a nossa análise nos permitisse estruturar, numa *démarche interpretativa e compreensiva*, a construção de *ideal-tipos*, através da complementaridade dos diferentes discursos.

Quanto à segmentação do discurso das inquiridas, optámos por grandes segmentos semânticos, no sentido de evitar a espartilhação muito fina que poderia levar a alguns riscos de interpretação. Seguimos, nesta análise, os critérios atribuídos como importantes para a análise de conteúdo: exclusividade, pertinência, exaustividade e

objectividade (Bardin 1977). Com exclusividade, queremos dizer que um excerto, incluído numa dimensão ou numa categoria, não foi utilizado para mais nenhuma outra. A pertinência reporta-se ao critério de escolher os excertos mais relevantes para a categoria, se esta vem do quadro teórico, ou para a categoria emergente do material empírico. Pensamos ter seguido este critério de pertinência, embora, em última análise, remeta para os nossos pressupostos, que pensamos ter deixado claro no capítulo do enquadramento teórico. Em relação à exaustividade, queremos dizer que a informação recolhida, através das entrevistas, foi toda passada naquilo que chamámos *primeira análise*, e que pode ser verificado no Quadro I - Pré-Categorias (Anexo 1). Infelizmente, não conseguimos tratar toda a informação nos outros níveis de análise, nomeadamente na sua interpretação e compreensão.

Partindo da primeira análise, os excertos foram divididos em cinco temas: 1 – Percursos de socialização informal; 2- Experiências de Educação Formal; 3 – Cidadania; 4 – Solidariedade e 5 – Agência.

No tema Percursos de socialização informal, as dimensões são as seguintes:

1. - A Família
 - 1.1 - Famílias protectoras
 - 1.2 – Famílias que rejeitam
 - 1.3 – Famílias alternativas
- 2 - Os/as amigos/as
- 3 - As Brincadeiras
- 4 – Contextos de saúde
- 5 – Processo de Institucionalização

No tema Experiências de Educação Formal, as dimensões são as seguintes:

- 1 – A Escola
 - 1.1 – Diferenciação pela positiva ou paternalismo
 - 1.2 – As professoras preferidas
 - 1.3 – Experiências de sucesso/insucesso
- 2 – Ensino Superior
- 3 – A Escola Inclusiva
- 4 – Acessibilidades

No tema Cidadania, as dimensões são as seguintes:

- 1 – Sentimentos de exclusão
- 2 – Dificuldades de realização afectiva

2.1 – Corpo

3 – Entraves à Realização Pessoal/dificuldades de autonomia

4 – Contexto de estágio

5 – Abandono do “eugenismo” para a aceitação das diferenças

No tema Solidariedade, as dimensões são as seguintes:

1 – Cidadania adquirida

2 – Questões económicas

No tema Agência, as dimensões são as seguintes:

1 – Lidar com a deficiência

2 – Construir a Autonomia

2.1 – Realização pessoal

Completou-se esta análise com a integração da reflexão teórica e alguma análise documental de artigos de revistas, porque pensamos que os “dados” não falam por si e a teoria desempenha um papel importante na construção da mediação entre a narração e a sua interpretação em termos das ciências sociais.

Muitas das pré-categorias, das categorias e dos temas constituíram um processo heurístico porque não estavam sequer imaginadas no início da investigação. Um dos exemplos, foi a solidariedade. Noutros casos, ficámos pelas questões que as narradoras levantam. Não quer dizer que não exista teoria sobre o assunto, significa que não a conhecemos, sendo assim, mais uma vez, que a história de vida emerge como uma metodologia que por vezes desafia as concepções conceptuais existentes (ou conhecidas).

Capítulo **5** :

Os caminhos da cidadania na deficiência: ao encontro de narrativas vividas

Introdução

Neste capítulo pretendemos centrar a nossa atenção nos percursos e subjectividades de mulheres portadoras de deficiência através das narrativas das suas próprias vidas. O nosso objectivo é tornar visíveis as suas experiências, sentimentos e vivências... suas vozes. Como refere Morris muitas publicações e investigações sobre a problemática das mulheres deficientes fazem-se sem contar com elas. Como a autora afirma “ofende-nos que se silenciem as nossas vozes, de forma a que não se reconheça a opressão que sofremos, e definimos como injusta a exclusão das pessoas portadoras de deficiência do núcleo da sociedade” (1997: 20).

Depois de proceder à análise de conteúdo da informação recorrida através das narrativas, encontramos cinco temas: 1 – Percursos de socialização informal; 2- Experiências de Educação Formal; 3 – Cidadania; 4 – Solidariedade e 5 – Agência.

Procedemos à interpretação, compreensão e reflexão confrontando com a documentação que nos foi possível encontrar.

1 - Percursos de socialização informal

A educação informal, segundo os conceitos de educação formal, informal e não-formal de Cooms e Ahmed (cit in Magalhães, Fonseca e Oliveira 1991: 49) “é um processo ao longo da vida pelo qual as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, qualificações e intuições da experiência diária e exposição ao meio ambiente”. Neste trabalho consideramos como percursos de socialização informal a família, os/as amigos/as, as brincadeiras, os contextos de saúde, o processo de institucionalização narrados pelas entrevistadas.

1.1 - A Família

Na nossa sociedade, a família sofreu alguma evolução. Da família alargada, passou-se para a família nuclear, como refere o estudo de Ariés (1978), a família moderna substituiu as relações sociais e reforçou a intimidade da vida privada em detrimento das relações de amizade, vizinhança ou de tradição. A família moderna é caracterizada pela

ternura e pela intimidade que liga os pais aos filhos, ou, como refere Badinter, é Rosseau que dá o autêntico impulso de arranque à família moderna, quer dizer, à família assente no amor maternal e no cuidar.

Por sua vez, Badinter contesta este tipo de família. Sem pôr em causa o amor maternal, quer separar amor maternal de instinto maternal como a biologia teima em impor, isto é, não confundir determinismo social e imperativo biológico, tendo como suporte a definição de instinto de Robert como a “tendência inata e poderosa comum a todos os seres vivos e a todos os indivíduos de uma mesma espécie” (Badinter, s/d; 7). Badinter afirma que uma sociedade, em vez de valorizar um sentimento, pode esbatê-lo e asfixiá-lo de tal modo que o suprima completamente.

Por sua vez, Giddens (1995) revoluciona um pouco o conceito de família com a emergência da “sexualidade plástica” que representa uma sexualidade liberta das necessidades da reprodução e a implicação desta “relação pura”⁸ com a democratização na esfera privada.

Para Giddens, a estrutura da família tem-se alterado profundamente. A estrutura familiar não é unívoca, existem estruturas familiares bem diferentes daquela em que fomos educados. A família “tradicional” constituída por pai, mãe e filhos, embora ainda continue a ser o modelo principal de referência, outros modelos a pouco e pouco se vão impondo nas sociedades actuais, como as monoparentais, famílias homossexuais, etc.

No contexto do presente trabalho, tratando-se de mulheres portadoras de deficiência, sem dúvida que o cuidar reveste-se de primordial importância e mesmo assim encontramos diferentes formas de actuar e estar em família o que não seria totalmente previsível.

1.1.1 – Famílias protectoras

Através dos percursos de vida das narradoras, encontramos diferentes formas de ser e estar em família. Emília fala de uma família protectora onde o cuidar ainda é a função principal:

1 A relação pura é “um laço emocional continuo com outrem” e “dura apenas enquanto for considerada por ambas as partes uma fonte de satisfação” e como tal “emerge noutros contextos da sexualidade que não o casamento heterossexual” (Giddens 1995: 39).

“A minha família sempre me apoiou. Fizeram a casa, procuraram dar-me um curso para que eu um dia, quando eles morrerem, não ficar assim tão desamparada.” (Narrativa 1: 17)

No entanto, e ao contrário do que tradicionalmente se espera da família, isto é, esfera privada e funções do cuidar intimamente ligadas à figura materna e a vida pública para a figura paterna a pessoa mais presente é o pai, segundo nos relata Emília:

“O meu pai estava ao lado e nem disse nada, porque eu estava-me a defender bem.” (Narrativa 1: 28)

“Liguei ao meu pai, estava a entrar em pânico” (Narrativa 1: 29)

“O meu pai foi ao Porto de propósito para levar o computador” (Narrativa 1: 30)

“O que falta se calhar nos amigos está compensado na família.” (Narrativa 1: 34)

1.1.2 – Famílias que rejeitam

E se a Emília concentra quase as suas relações na família, pelo contrário, a Filomena não pôde contar com a colaboração da família e foi viver para uma Instituição. Como nos sugere Badinter, existe socialmente a tendência a acusar estas mães que não garantem a protecção física e moral dos/as filhos/as, como pessoas “anormais” em função das normas sociais, mesmo que a opção da mãe da Filomena tenha sido condicionada pela precariedade da situação económica:

“Entrei para a IAC (Instituição de Acolhimento para Crianças) com cinco anos, talvez, pelas dificuldades que a minha mãe tinha, que não tinha possibilidades de me ter em casa. Era uma pessoa pobre.” (Narrativa 2: 37)

O facto de nunca terem vivido juntas não favoreceu em nada a relação entre mãe e filha, tal como refere Badinter “o amor adquire-se ao longo dos dias passados com a criança e através dos cuidados que para com ela se têm” (Pag 10):

“nunca tive uma boa relação com a minha mãe. Dávamo-nos, mas nunca foi aquela relação afectiva. Nunca vivemos juntas e vamo-nos afastando.” (Narrativa 2: 41)

“Nunca tive uma relação muito boa com ela, estive afastada dela, e pensando que não, os laços vão-se afastando. Hoje ponho-me a pensar: “Se eu tivesse vivido com ela se calhar tudo seria diferente.” (Narrativa 2: 42)

E não foi só a relação da Filomena com a mãe que saiu afectada deste afastamento, também a relação com as irmãs, não só pelo afastamento, mas pelas diferentes vivências que tiveram:

“Eu via que a minha irmã bebia muito e não gostava. Eu não estava habituada a beber e isso marcou-me muito.” (Narrativa 2: 41)

“Em minha casa não tinha higiene.” (Narrativa 2: 41)

Com o passar dos anos, o distanciamento entre a Filomena e a família também aumentava e foi de tal forma que nem o Natal queria ir passar a casa:

“Uma vez era para ir passar o Natal a casa, desatei a chorar e disse à minha monitora que não queria ir para casa.” (Narrativa 2: 41)

Voltar a viver com a família é impossível, já nada têm em comum:

“Aquele tempo em que saí [...] com uma mão atrás e outra à frente, fiquei desesperada porque fiquei a viver com a minha mãe. Foram quatro dias, quatro dias que pareceram uma eternidade.” (Narrativa 2: 43)

Porque estava habitada a ter higiene, estava habituada a outro ambiente. Fui educada num ambiente muito diferente. Estava habituadinha a tomar banho todos os dias, estava habituadinha a ter uma vida estável. Depois a nossa relação não era muito boa, não tinha diálogo para a minha mãe, nem a minha mãe tinha comigo. Com a minha irmã também era igual. Isso fez com que eu me sentisse muito mal. Eu não estava habituada àquilo que elas diziam, e tinha que sofrer muito.” (Narrativa 2: 43)

Hoje, a Filomena tem noção que as condições económicas da sua família não permitiam que tivesse os cuidados necessários, cuidados esses que a instituição poderia providenciar:

“Penso que a minha mãe pôs-me no IAC⁹ porque achou que era o melhor para mim, porque ia gastar muito dinheiro em medicamentos e não tinha possibilidades.” (Narrativa 2: 42)

1.1.3 – Famílias alternativas

Por seu turno, esta narradora vai construindo outras relações que considera como uma família alternativa, assente em “relações puras”, como já atrás referimos:

2 Instituição de Acolhimento para Crianças

“Ela já é mais que uma amiga! Já a trato como uma irmã. ” (...) “Nós lá em casa [apartamento] damo-nos como irmãs. ” (Narrativa 2: 49)

Ou mesmo a vizinha que moveu todo o processo para que fosse para a instituição, por pensar que seria o melhor para a Filomena:

“Foi uma vizinha minha que [...] pediu para eu vir para a IAC, sempre foi ela que me ajudou. Porque achou que era o melhor para mim. Ela ia-me buscar ao AIC. ” (Narrativa 2: 36)

1.2 - Os/as amigos/as

Os pares são por nós também considerados como um espaço de socialização informal, onde as pessoas se agrupam por afinidades de idade, sexo, interesses. Estes grupos são formações espontâneas, gerados no interior das diferentes instituições, escola, família, igreja, mas que não se circunscrevem a elas, atravessando muitas vezes os diferentes espaços formais.

Nestes grupos, os indivíduos interagem com os seus iguais, constituindo espaços, quer de aceitação de determinações sociais pela (re)apropriação das normas, valores, culturas, quer espaços de crítica, resistência, fuga, construções alternativas a essas determinações.

As relações de amizade entre pares revestem-se de primordial importância como espaço de construção de identidades, como refere Valerie Hey, “é no seio das amigas que as identidades são praticadas, apropriadas, resistidas e negociadas de diversas formas” (Hey 1997:30) e pelo papel que representam como refere Fonseca (2000) “na luta para ganhar autonomia”, para “andar na rua”, “desafiar os rapazes” e “divertir-se”.

Por seu turno, a ausência de grupo de pares constituiu uma enorme perda, bem como sentimentos de marginalização, como por vezes acontece com aqueles que são apontados como diferentes, também, as narradoras, em alguns momentos, sentiram-se excluídas dos seus grupos de pares:

“Só que havia um grupo, o grupo maioritário que eram filhas de pais de *nariz impinado*, por assim dizer, pessoas ricas. Às vezes, havia alturas em que se sentia que havia o grupo dos riquinhos e o dos pobres, elas

não se misturavam, eram um grupo de cinco e depois o resto da turma eram colegas, amigas eram consideradas aquelas que andavam sempre juntas. Eram as meninas *queques*. ” (Narrativa 1: 19)

No entanto, encontraram também ocasião de estabelecer relações fortes de amizade, como nos refere Emília:

“Éramos um grupo de quatro, sempre o nosso grupinho. Ficamos grandes amigas” (Narrativa 1: 19)

“Mas mesmo assim, consegui fazer grandes amizades” (Narrativa 1: 25)

Já o mesmo não pode dizer em relação à sua passagem pelo Porto, onde não conseguiu fazer grandes amizades:

“Não tinha grandes amigas, [...] no Porto, [...] colegas, tinha muitas, mas amigas, tenho algumas, mas também as que me interessavam, porque as outras não eram amigas de verdade, só colegas. ” (Narrativa 1: 24)

Também Filomena considera que não lhe faltam amigas:

“Por acaso, amigas não me faltam” (Narrativa 2: 40)

Repara mesmo como as relações de pares se vão alterando, os colegas que lhe chamavam nomes quando eram crianças, tornaram-se em amigos:

“Éramos colegas quando andávamos na escola, chamava-me nomes e hoje até, de vez em quando, encontrámo-nos e ele até fala comigo e até somos amigos. ” (Narrativa 2: 38)

Considera que a sua deficiência não interfere nas suas relações de amizade, as pessoas não são amigas dela apenas porque têm pena dela:

“Apesar da minha deficiência, acho que me tratam de igual para igual. ” (Narrativa 2: 47)

Sente que tem um ambiente de camaradagem entre as colegas de trabalho, o que a faz sentir-se muito bem:

“Mesmo no meu local de trabalho as minhas colegas são espectaculares, até gosto de conviver com elas. Até acham que eu sou divertida. Às vezes digo umas brincadeiras, umas piaditas a brincar e elas gostam de entrar na brincadeira comigo. ” (Narrativa 2: 40)

1.3 - As Brincadeiras

Apesar das experiências sociais das brincadeiras relatadas pelas narradoras serem experiências solitárias:

“aprendi a brincar sozinha, não tinha pequenitos aqui, e eu também tinha limitações.” (Narrativa 1: 17)

Não conseguem ocultar a conotação cultural genderizada do brincar, como nos apontam algumas investigações, de Subirats e Brullet (1988) ou de Magalhães (1998), sobre alguns estereótipos como os espaços dos brincar, isto é, interiores para as raparigas, exteriores para os rapazes; a relação do corpo com o movimento, ou seja, eles nas suas brincadeiras desenvolvem a força física, elas desenvolvem as capacidades expressivas; a relação do corpo com a ocupação do espaço físico, que habitualmente é dominado pelos rapazes, assim como a relação com a palavra, isto é, os rapazes recebem maior atenção verbal que as raparigas, mantendo-se assim estas em segundo plano, ou mesmo no anonimato.

Por sua vez, vale a pena referir aqui a influência da ideologia patriarcal, o sexismo, na construção da feminilidade e da masculinidade, ou dito de outra forma, a escolha, nomeadamente, do rosa para as meninas, o azul para os rapazes, as bonecas e casinhas para as meninas, os carrinhos e jogos de força, como a bola, para os rapazes, bem como as questões da postura, da aparência e mesmo da literatura.

Assim sendo, não nos surpreende muito que as suas brincadeiras favoritas de Emília fossem as bonecas:

“entretinha-me muito bem, tinha as bonecas, era vesti-las, tirar-lhes a roupa, dar-lhes banho, mas era mais sozinha.” (Narrativa 1: 17)

Sobretudo, brincar com bonecas era uma brincadeira compatível com as suas limitações:

“Claro que havia coisas que eu sabia que não podia fazer e havia brincadeiras que eu não podia fazer, mas também não me sentia mal com isso, fazia outras coisas, o que podia. Brincar com bonecas, pelo menos era uma coisa que eu podia fazer, porque não tinha limitações nenhuma.” (Narrativa 1: 17)

Havia outras brincadeiras que ela gostava, mas não podia fazer, como por exemplo, saltar ao elástico:

“Agora, brincadeiras como saltar à corda, ou com o elástico, como faziam na escola, isso, claro, para mim não dava.” (Narrativa 1: 17)

Por sua vez, a Filomena, apesar de ter irmãs e por isso não ter crescido tão sozinha, não se lembra de ter brincado com as irmãs:

“Não me lembro de brincar com as minhas irmãs.” (Narrativa 2: 36)

Embora tenha vivido a experiência de passar pelo Jardim de Infância, lembra-se de ser uma criança pouco activa e não sabe se a origem desse comportamento estaria na sua deficiência:

“Mesmo quando andava no jardim, quando era pequenita, nunca fui uma pessoa muito activa, e eu acho que isso também tem um bocado a ver com a minha deficiência.” (Narrativa 2: 36)

1.4 - Contextos de saúde

Pelas características inerentes à própria deficiência, as pessoas portadoras dessa mesma deficiência têm necessidades acrescidas de cuidados de saúde, o que faz com que, principalmente no período da infância, passem longos períodos quer em contextos de saúde ambulatoriais, quer mesmo em internamentos hospitalares.

Não vamos tratar aqui, especificamente, a qualidade dos serviços prestados, uma vez que as narradoras não teceram comentários nesse sentido, nem é nossa intenção confrontar o artigo 31º - direito à saúde¹⁰ - da Lei de Bases da Reabilitação, que passaremos a referir como L.B.R., Lei nº 38/2004, com a realidade.

Tanto a narradora Emília como a Filomena, mesmo que ao de leve, relatam experiências de internamentos hospitalares, consultas diversas e mesmo de cirurgias:

3 “compete ao Estado adoptar medidas específicas necessárias para assegurar os cuidados de promoção e vigilância da saúde, o despiste e o diagnóstico, a estimulação precoce do tratamento e a habilitação e reabilitação médico-funcional da pessoa com deficiência, bem como o fornecimento, adaptação, manutenção ou renovação dos meios de compensação que forem adequados”.

“Nessa altura, eu tive que fazer algumas operações.” (Narrativa 1: 17)

“ia às consultas ao Porto, estive internada no Hospital de Santo António aos dois anos. A partir daí, tinha as consultas no Hospital Maria Pia. Foi lá que fui seguida desde pequenina, eu acho que desde bebé, até aos 20 anos. Eles só seguem até aos 18 anos, mas como eu tive uma operação para fazer depois dos 18 e estava a ser seguida lá, teve que ser lá.” (Narrativa 1: 18)

E o mesmo aconteceu com a Filomena:

“fui operada para ficar melhor porque antes ainda era pior. Em vez de caminhar com o pé no chão caminhava com o pesito para cima.” (Narrativa 2: 42)

1.5 - Processo de Institucionalização

Como referimos atrás, a Filomena não viveu a infância na família, tendo passado pelo processo de institucionalização muito cedo, uma vez que veio por volta dos cinco anos para uma Instituição de Acolhimento a Crianças.

No capítulo referente à família, já abordámos a questão de que o “cuidar” pode estar, ou não estar, dependente da família tradicionalmente entendida, podendo esta ser substituída por outrem que garanta a relação de afecto e de cuidar, o que não conseguir concluir é se a institucionalização será ou não uma boa alternativa.

Ao processo de institucionalização, como refere Foucault (1977), está inerente um processo de disciplinação que “permite o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante das suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (Idem: 127), isto é, tornar o corpo tanto mais obediente para o tornar mais útil. Na perspectiva deste autor, é da “minúcia dos regulamentos que nasceu o homem do humanismo moderno” (ibidem), da distribuição dos espaços, espaços fechados, vigiados e hierarquizados para que melhor possam garantir a obediência.

Vejamos, então, como a narradora Filomena fala sobre as vantagens e desvantagens dessa experiência. E, como ela diz, por muito bem que se esteja, falta sempre “algo”:

“A gente sabe que não é a mesma coisa como se fossem os nossos pais, porque falta ali algo.” (Narrativa 2: 37)

Principalmente na idade da adolescência:

“na idade da adolescência, fica mais revoltada com as coisas.” (Narrativa 2: 37)

Sente que é olhada de forma diferente por viver numa instituição:

“Na IAC, uma rapariga sente-se sempre revoltada porque acha sempre que é diferente das outras pessoas, das outras raparigas da rua.” (Narrativa 2: 37)

Havia determinadas regras que ainda contribuíam mais para a diferenciação, como por exemplo, as capas da chuva:

“Quando estava a chover, na IAC obrigavam-nos a pôr umas capas. Uma pessoa já se sentia revoltada e com aquelas capas pior.” (Narrativa 2: 39)

Era uma instituição por onde passavam muitas pessoas e depois eram reconhecidas na rua:

“A maioria das pessoas, mesmo desta zona daqui, conhecem-me da IAC.” (Narrativa 2: 40)

O sentimento de revolta e de mal estar fazia com que, por vezes, as raparigas tentassem fugir, como fez Filomena:

“Ainda tentaram fugir, algumas, mas eram logo apanhadas. Um fugiam, como eu. Uma vez fugi, zanguei-me com a monitora e era para ir para a missa das onze e fugi sem destino, mas apanharam-me logo. Eu ainda não tinha dezoito anos. Nem me passou pela ideia para onde ia, só sabia que ia fugir. Depois tive um castigo, lavar aquela louça toda sozinha.” (Narrativa 2: 37, 38)

Mas, no final, eram sempre apanhadas e “castigadas”, pois, como refere Foucault (1977), na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal a que denomina de “sanção normalizadora”:

“A mim nunca me bateram, mas houve problemas e uma monitora teve que sair porque bateu.” (Narrativa 2: 38)

Por sua vez, a educação que recebiam na instituição era demasiado “protegida”, “regulada”, “disciplinada” e, segundo Filomena, não as preparava para a vida fora da instituição:

“Éramos muito “protegidas” e quando chegavam cá fora, a gente via as raparigas da IAC de maneira diferente, [...] Éramos tão protegidas, tão protegidas, que quando chegávamos cá fora, às vezes fazíamos coisas que não devíamos fazer.” (Narrativa 2: 37)

Apesar de tudo, Filomena reconhece que também teve muitas vantagens a sua passagem pela instituição, aprender a viver de uma outra forma:

“também teve coisas boas porque me educaram. Consegui aprender hábitos de higiene, [...] acolheram-me, tentaram dar-me o carinho que eu mais precisava. Tínhamos comida, tínhamos roupa lavada, [...] tentaram que a gente estudasse, até a responsável era uma das pessoas que sempre quis que eu estudasse.” (Narrativa 2: 37)

2 - Experiências de Educação Formal

Voltando aos conceitos de Coombs e Ahmed (citados por Magalhães, Fonseca e Oliveira, 1991), a educação formal é o sistema educativo institucionalizado, graduado cronologicamente e estruturado hierarquicamente, abarcando do mais baixo nível de escolarização até ao mais alto nível da universidade. É neste sentido que a escola é, sem dúvida, um espaço de formação formal.

2.1 – A Escola

As narradoras expressam as suas experiências positivas e menos positivas da sua passagem pela escola. Emília fala sobre o apoio que sempre teve por parte dos professores:

“Sempre tive todo o apoio dos professores, faziam-me perguntas nas aulas e nunca me senti discriminada por eles. Disse-me para eu ir à escola e ele punha lá os sumários e as fotocópias que dava nas aulas para eu poder estudar. Dos professores, nunca senti que me marginalizaram, sempre me apoiaram.” (Narrativa 1: 19)

Enquanto Filomena refere que teve professores/as justos/as que a tratavam de forma indiferenciada, apesar de ser deficiente:

“Ela [a professora] era uma pessoa muito justa. Era igual para todos os alunos. Não distinguia os alunos, se uma pessoa não sabia, ela tentava ajudar, [...] não me tratava nem melhor, nem pior por eu ser deficiente.”
(Narrativa 2: 39)

2.1.1 – Diferenciação pela positiva ou paternalismo

Quando abordamos a questão da diferenciação pela positiva, debatemos sempre com os dois pólos da questão: se, por um lado é necessário diferenciar para garantir igualdade de oportunidades, ou mesmo como refere o artigo 6º da L.B.R. como principio da não discriminação “a pessoa com deficiência deve beneficiar de medidas de acção positiva com o objectivo de garantir o exercício dos seus direitos e deveres corrigindo uma situação factual de desigualdade que persista na vida social”, por outro, podemos cair na tentação de diferenciar com um mero sentido paternalista, da caridade para com os “coitadinhos” dos diferentes, inibindo qualquer atitude emancipadora.

As narradoras relatam situações, principalmente quando andavam no 1º ciclo, de diferenciação:

“Já na escola primária, [a professora] tratava-me bem.[...] Eu acho que até me tratava bem de mais. Ela nunca me disse nada... às vezes, as pessoas acham que as crianças não se apercebem, mas ela era muito querida. Eu achava que ela me tratava de uma maneira muito especial. Talvez tenha um bocado a ver por eu estar na IAC, e ter muita dificuldade. [...] Aquela professora era muito meiga, com muita paciência, dava-me a sensação, que me tratava de uma maneira especial, não sei se estava a confundir as coisas.” (Narrativa 2: 39)

Porém, a dúvida entre diferenciação pela positiva ou paternalismo continuará a subsistir, pois tal como uma vez ouvi uma pessoa portadora de deficiência dizer “excesso de zelo também é discriminação”, e deixar que alguém durma quando poderia estar a promover o seu desenvolvimento, não nos parece uma atitude muito emancipadora. Mas é desta forma que a Filomena nos relata a experiência de dormir na sala de aula:

“Mas a professora era impecável. Eu chegava à escola e ela já estava a explicar. Eu sentava-me e adormecia, e às vezes ela tinha que me chamar para me ir embora. No ano em que fui aluna dela, ela não me reprovou, mas eu nunca mais me esqueço que ela deixava-me sempre dormir na escola. Lembro-me de muitas vezes ela me chamar para ir embora e eu acordava estremunhada. Nunca me ralhou. Eu acho que isto aconteceu na terceira classe.” (Narrativa 2: 39)

Acrescenta que, talvez pelo facto de ser uma criança institucionalizada, seria tratada com mais carinho:

“Talvez derivado às minhas dificuldades, e também pelo facto de estar na IAC, as pessoas são muito mais carentes, precisam de muito mais carinho, e os professores tentam fazer o melhor que podem.” (Narrativa 2: 39)

2.1.2 – As professoras preferidas

Mesmo assim, foram as professoras do 1º ciclo que mais a marcaram pela positiva:

“As professoras que eu mais gostei foram as da escola primária.” (...) “Ainda hoje é o dia que a professora passa por mim e fala. Ela ainda sabe o meu nome. Quando me encontra diz: “Olá Filomena!” (Narrativa 2: 39)

Por sua vez, Emília recorda a atenção especial que lhe dedicaram quando foi operada, o professor que lhe telefonou a disponibilizar toda a sua atenção:

“Quando eu fui operada, o professor ligou-me” (Narrativa 1: 19)

Refere também as experiências marcantes pela positiva que teve com algumas professoras no ensino secundário:

“ a professora que me marcou muito, foi a minha professora de Inglês [...] era a professora que eu mais adorava. Também gostava da professora de Francês, (só tive Francês três anos) porque ela ensinava através de jogos [...] conseguia [cativar a turma] [...] Eram métodos novos.” (Narrativa 1: 21)

2.1.3 – Experiências de sucesso/insucesso

A Emília era boa aluna e, durante o percurso escolar, nunca teve necessidade de apoio educativo, só teve apoio a História porque era a sua nota mais baixa:

“Só tive apoio [educativo] no 11º ou 12º a História, com a professora da escola, porque era a disciplina a que eu tinha a nota mais baixa e na altura” (Narrativa 1: 19)

Por sua vez, Filomena teve mais dificuldades:

“eu sempre fui uma aluna com muita dificuldade. Ela [a professora] explicava-me uma, duas e nada. Até que saí da escola com 14 anos.” (Narrativa 2: 39)

Nunca teve “apoio educativo” porque na altura em que andou na escola não havia apoio, existia apenas uma sala de apoio permanente para deficientes mais profundos ou multideficientes:

“Nessa altura, não havia apoio na escola. Eu lembro-me dos alunos “deficientes mesmo” andarem na cantina, mas eu nunca fui.” (Narrativa 2: 39)

E talvez pelo facto de ter muitas dificuldades, não gostava de ir escola:

“não sei porquê, mas a escola nunca me despertou. Não gostava de ir!” (Narrativa 2: 39)

Aos dezoito anos, passou para os cursos nocturnos, porque já tinha vergonha de andar na escola:

“eu andava de dia, mas depois comecei a ficar muito grande e tinha vergonha e quis sair. Depois quando tinha dezoito anos fui estudar à noite.” (Narrativa 2: 38)

Emília, gostava de andar na escola, mas não gostava de matemática.

“a matemática, era um desastre, até gostava, mas não conseguia.” (Narrativa 1: 18)

O que lhe valeu mesmo um puxão de orelhas:

“Ela não aguentou e deu-me um puxão de orelhas por eu não ter conseguido fazer o exercício.” (Narrativa 1: 18)

2.2 - Ensino Superior

Um dos objectivos centrais da L.B.R. (Lei nº 38/2004) é a “promoção de oportunidades de educação, formação e trabalho ao longo da vida”. Emília, na conquista pela sua autonomia, candidatou-se e entrou no ensino superior, mas construiu expectativas em relação ao ensino superior que acabaram por desiludi-la:

“Eu pensava, quando andava no 12º ano, que o ensino superior devia ser uma maravilha. Depois acho que me desiludi um bocado.” (Narrativa 1: 20)

Os professores no ensino superior não estão tão próximos dos alunos como no secundário e a avaliação também deixa muito a desejar:

“No liceu, os professores são mais próximos dos alunos. No ensino superior, são tantos alunos, que não acredito que a avaliação lá seja assim tão justa. Os professores julgam que sabem que conhecem as vivências de cada um dos alunos, mas não conhecem, eles sabem o que vêem nas aulas e nos testes e são mais os testes que contam; os alunos são completos desconhecidos, se não fosse o nome eram todos iguais. Mas também é ensino superior, não podem estar ali tão pertinho dos alunos.” (Narrativa 1: 20)

Emília acha que os professores elegem determinados/as alunos/as, só porque se insinuam mais que outros/as:

“Há professores que têm lá as pessoas eleitas, aquelas pessoas que participam mais nas aulas, e que por vezes são beneficiadas em detrimento das outras. Algumas são valorizadas demais relativamente ao que sabem.” (Narrativa 1: pág. 21)

Esta narradora fala-nos também de algumas colegas que até consideramos que são nossas amigas, quando menos esperamos, atraíam-nos:

“Uma vez, uma colega que eu até considerava como a minha melhor amiga, depois descobri-me apunhalada pelas costas. Eu para ela não ficar sozinha, não me juntei ao outro grupo e ela foi-se juntar àquele grupo e não se importou comigo.” (Narrativa 1: 24)

2.3 - A Escola Inclusiva

A tão referida L.B.R., no seu artigo 34º, diz que “compete ao Estado adoptar medidas específicas necessárias para assegurar o acesso da pessoa com deficiência à educação e ao ensino inclusivo, mediante, nomeadamente, a afectação de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação.”

Promover e instituir uma escola inclusiva, para além de não ser tarefa fácil também não é uma questão pacífica. Nesse sentido, vale a pena mergulhar um pouco no documento elaborado pela “Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” principalmente no que se refere à educação. Em primeiro lugar porque a educação de crianças e jovens com deficiência deve ser encarada na perspectiva global dos direitos e da igualdade de oportunidades, que é o objectivo central deste documento e depois porque é documento de âmbito mundial.

Do texto final da convenção, o capítulo relativo à educação foi um dos que motivou maior polêmica, como refere Costa (2006), confrontando-se, ao longo dos 5 anos que foram necessários para a sua elaboração, as posições que pugnavam abertamente por uma educação inclusiva – que ficaram nele consignados – e os que defendiam a permanência de estruturas segregadas de ensino.

Este não é o primeiro documento de âmbito mundial publicado no nosso país, e podemos interrogarmo-nos sobre o que foi feito entre nós depois de publicados os anteriores, sobretudo a Declaração de Salamanca, para além de ter sido tema de alguns seminários e conferências. No entanto, sabemos que, para que as recomendações neles expressas representassem mudanças significativas que levassem a inverter muitos dos conceitos e práticas vigentes, muitos outros passos seriam necessários, sobretudo a reformulação dos cursos de formação de professores, de modo a capacitá-los a gerir a diversidade na sala de aula e na escola. Resta-nos saber que todos/as os/as que procuram garantir a todas as crianças o direito ao acesso e participação na escola regular, encarregados de educação, professores/as, técnicos/as, pessoas com deficiência, diversas ONGs, encontrarão neste documento uma orientação e um suporte.

Emília está a terminar o curso de professora e, quando se refere à preparação dos novos professores para práticas mais inclusivas, acha que os/as professores/as ainda não recebem formação específica conveniente:

“Não tive se calhar muita preparação no âmbito de técnicas específicas para trabalhar com crianças deficientes” (Narrativa 1: 32)

Apesar disso, considera que já há alguma preocupação nesse sentido:

“A formação de base procura que as pessoas tenham técnicas especiais.” (Narrativa 1: 32)

Principalmente ao nível dos estágios, procuram que os/as novos professores/as estagiem em turmas com crianças com Necessidades Educativas Especiais integradas:

“Tive colegas que nos estágios ficaram com turmas com crianças com necessidades educativas especiais. Acho que estamos bem preparadas, porque já tivemos essas práticas no estágio.” (Narrativa 1: 32)

Era uma imposição do estágio fazer diferenciação pedagógica:

“Éramos obrigadas a fazer planificações diferenciadas e fichas diferentes para alguns alunos.” (Narrativa 1: 32)

Por isso, Emília acha que os/as novos professores/as já vão ser diferentes e mais atentos/as às especificidades de cada criança:

“No futuro, não sei como seremos, mas que estamos preparadas, estamos” (Narrativa 1: 32)

“acho que os professores que terminam agora o curso já pensam em usar estratégias mais adequadas e não ensinar todos os alunos da mesma” (Narrativa 1: 32)

“Quanto a esse problema, acho que nunca vamos enfrentar de maneira negativa esse problema, todas estamos preparadas a nível da formação para lidar com esse tipo de situações.” (Narrativa 1: 32)

Os/as professores/as mais antigos têm mais dificuldade em lidar com a diferença:

“Tenho a ideia que os professores com mais idade são piores, porque têm mais tendência a ensinar todos os alunos da mesma maneira” (Narrativa 1: 32)

E ela, enquanto profissional, tentará sempre fazer diferenciação pedagógica, até porque está mais sensibilizada para essa situação, pela sua própria experiência:

“mas a nível de diferenciação pedagógica considero que estou bem preparada. Com certeza que não vou ser daquelas professoras que põem as crianças com problemas de um lado e as boas de outro, até porque eu, com o meu problema, não me deixava fazer isso. Se calhar, estou mais sensibilizada para isso, do que as outras pessoas que não têm.” (Narrativa 1: 32)

E se, por um lado, está consciente que motivar todos/as alunos/as não é tarefa fácil, também está certa que, fazendo um esforço para não se acomodar, pode resolver a situação:

“É difícil, mas temos que inovar, porque se começar desde o início com aquela mentalidade de dar umas coisinhas assim sem trabalho nenhum, nunca mais os consigo agradar.” (Narrativa 1: 33)

Mas os problemas da inclusão não passam só por questões pedagógicas, começam logo nas acessibilidades como poderemos ver nas alíneas seguintes.

2.4 – Acessibilidades

A promoção da acessibilidade constitui um elemento fundamental na qualidade de vida das pessoas, sendo um meio imprescindível para o exercício dos direitos que são conferidos a qualquer membro de uma sociedade democrática, contribuindo decisivamente para um maior reforço dos laços sociais, para uma maior participação cívica de todos aqueles que integram e, conseqüentemente, para um crescente aprofundamento da solidariedade no estado social de direito.

É desta forma animadora e positiva que começa o Decreto-Lei nº 163/2006. No entanto, a matéria das acessibilidades tinha sido já objecto de regulação normativa, através do Decreto-Lei nº 123/97, o que significa que apesar da regulamentação em lei, esta não foi devidamente cumprida, pois oito anos depois continuamos a ter escolas onde não é possível entrar uma cadeira de rodas:

“Há escolas que nem sequer acessos têm para crianças deficientes. Estive num colégio onde não podiam entrar crianças com cadeiras de rodas, tinha uma rampa que até para mim era difícil subir e descer.”
(Narrativa 1: 31)

“Também estive numa escola velha que não tinha acessos a cadeiras de rodas para as salas de aula, só para o pátio.” (Narrativa 1: 32)

Por vezes, mesmo as crianças ditas “normais” têm problemas de acessibilidades face a determinadas condições:

“Mesmo as escadas eram muito a pique, os degraus muito estereitinhos, nem sei como é que as crianças conseguiam descer...” (Narrativa 1: 31)

Só mesmo as escolas de construção mais recente começam a ter alguma sensibilidade para este problema:

A única escola que tinha acessos para cadeira de rodas [...] era uma escola nova que abriu este ano.”
(Narrativa 1: 32)

As dificuldades de autonomia começam logo pelos entraves arquitectónicos que são uma realidade muitas vezes intransponível, como refere a Emília em relação às acessibilidades:

“Ainda há muitos entraves. A sociedade não facilita a vida a quem tem deficiências. Em certos estabelecimentos, uma pessoa quer entrar e, se estiver numa cadeira de rodas, não pode entrar, porque não tem acesso: isso ainda se vê em todo o lado.” (Narrativa 1: 30)

3 – Cidadania

Tal como o conceito, os direitos de cidadania evoluíram e ampliaram-se, em consequência das mudanças sociais e históricas diversas. Marshall caracteriza da seguinte forma o desenvolvimento da cidadania até o fim do sec. XIX: cidadania civil que introduz o direito à justiça, composto pelos direitos necessários à liberdade individual. Cidadania política com o direito de participar no exercício do poder político. E a cidadania social que se refere a tudo o que vai “desde o direito a um mínimo de bem-estar económico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade.” (Marshall, 1950: 60)

Os direitos sociais são de facto os direitos mais controversos. É manifesto que, para Marshall, os direitos sociais estão ligados ao estado providência, criando melhores condições e uma maior igualdade para a grande parte da população, sobretudo para aquela que tem dificuldades em sobreviver numa sociedade de mercado. São também uma medida de segurança para os pobres e desfavorecidos. Para Marshall (1950) os direitos sociais formam um elemento vital numa sociedade que é ainda hierárquica, mas que mitigou as desigualdades – e amaciou as tensões – derivadas do sistema de classes sociais.

Em suma e de acordo com Steenbergen, evoluímos de uma “definição [de cidadania] estritamente política que coloca a ênfase na relação do cidadão ou cidadã com o Estado, para uma concepção mais ampla e sociológica do termo, focada na relação do/a cidadão/ã com a sociedade, como um todo [privado, público, político e social]” (Steenbergen, 1996: 2).

No entanto, sabemos que o conceito de cidadania tem sido considerado com estatuto irremediavelmente “masculino, branco, normal, heterossexual, que serve para excluir os que são classificados como *outros*” (Lister, 2003: 165)

Estamos, por isso, de acordo com Stoer e Araújo, quando afirmam que “Portugal apenas recentemente atingiu a segunda geração de direitos humanos e a luta pela terceira geração onde se situam as reivindicações de “novos movimentos sociais”, que contribuíram para a ampliação do conceito e do(s) sentido(s) da cidadania, fundamentalmente a defesa de interesses e valores crescentemente associados a direitos de ordem cultural e a situações de violação dos direitos humanos, apenas começou (1992: 158).

Como tal, as pessoas portadoras de deficiências serão então, neste contexto de cidadania, ainda considerados como “os/as outros/as” ficando por isso habitualmente excluídos.

3.1 - Sentimentos de exclusão

As narradoras contam experiências pessoais em que vivenciaram sentimentos de exclusão. Estes sentimentos, em alguns casos, surgem logo na infância pelo facto de não poderem experimentar as mesmas coisas que as/os seus pares, como nos afirma Emília:

“também me lembro de [...] que eu ficava sentada porque não podia descer, e via-as a brincar, a jogar futebol e outras coisas.” (Narrativa 1: 18)

Estes sentimentos de exclusão não são vividos apenas por constar não poder experimentar as mesmas coisas que as/os colegas mas também por se aperceberem da forma como são olhadas:

“Havia alturas em que eu sabia perfeitamente que elas não me incluíam por causa do problema que eu tinha, isso era visível.” (Narrativa 1: 19)

As narradoras falam de diferentes experiências de inclusão da primária para o 2º ciclo. Na emergência da adolescência, a importância do sentimento de pertença ao grupo de pares parece agravar os sentimentos de exclusão, na medida em que não se sentem “chamadas” a pertencer ao “grupo”:

“Não gostei do quinto e do sexto ano no ciclo. Foi uma altura em que detestei e em que me senti mais sozinha, porque havia sempre grupinhos e eu ficava de lado, mas também eu nunca procurei meter-me à força num deles. Se as pessoas me chamassem, tudo bem, se não chamassem, eu também não me ia

meter lá no meio. Porque, se as pessoas não chamam é porque à partida não estão interessadas nem querem, e uma pessoa estar num grupo e depois sentir que está à parte...” (Narrativa 1: 19)

Uma das narradoras, Filomena, conta como foi alvo da “chacota” dos colegas que lhe “chamavam nomes”:

“Era aquela idade da adolescência, chamavam-me nomes e eu sentia-me muito mal. Chamavam nomes mas isso é muito normal.” (Narrativa 2: 38)

Hoje, considera que este “chamar nomes” é vulgar nas relações entre adolescentes, no entanto, explicita que mesmo assim sentiu dificuldades em ultrapassar algumas situações na adolescência:

“A fase da adolescência é que foi difícil de ultrapassar. Vivia revoltada, parecia que não gostavam de mim, parecia que era sempre posta de lado. Se calhar até era psicológico, ou era eu que estava a imaginar coisas que se calhar nem existiam, mas pensava que era posta de parte pela minha deficiência [...]” (Narrativa 2: 40)

Estes sentimentos de exclusão manifestam-se muitas vezes como revolta por se sentirem tratadas como “coitadinhas”:

“Ai coitadinha!”, fico completamente irritada, coitadinha era se andasse aí pelas ruas a vaguear, sem ter cabeça, esses é que são coitadinhos. (Narrativa 1: 37)

Ou de ao passarem na rua sentirem que são olhadas de forma diferente:

“Se não tivesse a deficiência física, apesar de estar bem hoje, iria sentir-me ainda melhor, porque sabia que passava na rua e não havia aqueles complexos de eu ser assim deficiente.” (Narrativa 2: 47)

É assim que os sentimentos de ser excluídos/as pelas/os outros/as vão sendo interiorizados ao ponto de se transformarem em auto-exclusão:

“Eu, aí, também me *arrumava* um bocado. Não falava com ninguém.” (Narrativa 1: 19)

“a minha deficiência também não me deixava aproximar muito das minhas colegas, mesmo nas brincadeiras da adolescência.” (Narrativa 2: 40)

Os sentimentos de exclusão têm como consequência o evitamento da sociabilidade. Uma das narradoras conta-nos como ela própria evita aceitar convites para eventos sociais (festas, jantares, encontros) por não se sentir confiante nesses momentos:

“Ainda hoje rejeito ir a jantares ou almoços. Mas sinto-me muito deslocada, talvez devido à minha deficiência. Mas principalmente nas festas sinto-me muito deslocada. Sou até capaz de rejeitar um jantar pela simples razão, porque tenho muita dificuldade em partir carne e peixe.” (Narrativa 2: 40)

Como podemos observar no excerto desta narrativa, alguns dos simples actos da vida quotidiana transformam-se em obstáculos sentidos como intransponíveis, como é a tarefa de cortar a carne ou o peixe. Esta narradora explica mais à frente como lida com esta dificuldade:

“Fico tão atrapalhada que parece que nunca tenho assunto. Parece que fico ali bloqueada, ou melhor, bloqueio mesmo. Nas Ceias de Natal, de fim de ano, festas, eu rejeito tudo, porque bloqueio. [...] Já fui a jantares e adorei. E também não morro de fome, realmente eu sei comer, só que no meio de muita gente parece que o garfo ou a colher em vez de irem para a boca me caiem. Fico muito atrapalhada, fico sem jeito.” (Narrativa 2: 40)

As dificuldades com as pequenas tarefas do quotidiano, em face do olhar da sociedade, constituem-se como obstáculo para a energia necessária para entabular comunicação com as pessoas:

“É da minha deficiência. Parece que na hora de uma festa não consigo comunicar” (Narrativa 2: 40)

Os sentimentos de exclusão vividos na infância e na adolescência prolongam-se e repetem-se na idade adulta e acompanham as narradoras durante toda a sua vida:

Já se sabe que há sempre momentos em que uma pessoa sente que há assim... quem nos ponha de lado. (Narrativa 1: 28)

Esta narradora conta um episódio que a marcou, em que uma pessoa estranha se lhe dirige e lhe chama “manca”:

“Uma vez, uma sujeita, no Porto, quando cheguei à camioneta, ela estava lá a falar com o motorista e virou-se para mim e chamou-me “manca”. E eu disse-lhe assim:

- Olhe manca, eu até posso ser, mas você não tem o direito de me chamar “manca”, porque eu tenho o problema que tenho, mas sou uma pessoa como as outras e tenho nome para ser tratada, o meu nome não é “manca”. Por isso, se você não me sabe tratar pelo nome, é melhor não se meter comigo.” (Narrativa 1: 28)

Nas experiências e subjectividades destas narradoras, o olhar excludente parece vir mais de pessoas que elas expressam como pertencentes a uma classe social diferente (superior) da sua:

“[...] hoje em dia, há certas pessoas pertencentes à sociedade que não encaram muito bem.” (Narrativa 1: 27)

Igualmente, a narradora Filomena explicita que as diferentes classes sociais têm relevância:

“Não sei se é porque acho que as pessoas são de outro nível. A gente pensa sempre que há níveis diferentes mas nem deve pensar assim, porque há pessoas do nível mais elevado. Quando eu digo o meu nível, é porque além do meu trabalho há outros trabalhos acima.” (Narrativa 2: 41)

3.2 - Dificuldades de realização afectiva

O direito ao prazer e à realização afectiva são direitos são certamente direitos incontestáveis, aos quais todos e todas deveriam ter igualdade de oportunidades, no entanto, as pessoas portadoras de deficiência, sobretudo as mulheres, parecem ficar fora desse plano de igualdade.

Margaret Lloyd confrontando as lutas feministas com alguns estudos de mulheres deficientes, ressalta que a primeira questão para as mulheres portadoras de deficiência pode ser o reconhecimento do seu direito a serem vistas como um ser sexual e como um ser com capacidade para funcionar como ser sexual, assim como, a relação entre a negação desse direito e a capacidade e operação do preconceito sobre o corpo, quer sobre a estética física, quer sobre a atracção sexual e também sobre a capacidade funcional (2001: 718).

Por sua vez, Bruno Martins, no seu trabalho de investigação com pessoas cegas, refere que há implicações diferentes para os portadores de cegueira em função do seu sexo, nomeadamente na relevante instituição social do matrimónio. De facto, embora seja socialmente aceite para um homem não inabilitado em termos visuais manter relações

sexuais com uma mulher cega, já não é concebível que case com a mesma. Isto porque, a incapacidade de realização quotidiana que se atribui às pessoas cegas colide com os padrões pelos quais as mulheres são valorizadas como esposas, ou seja, com a importância conferida ao desempenho de uma esposa no que concerne à manutenção da casa, ao cuidado com os filhos e a outras funções que normalmente lhe são atribuídas. Como a escolha por parte do homem está sujeita a um forte escrutínio crítico em função da competência matrimonial, torna-se compreensível a extrema raridade de casamentos entre homens que vêem e mulheres invisuais. Já o inverso, o casamento entre um homem cego e uma mulher que vê, ocorre com relativa frequência, e é sancionado pelos padrões culturais que apreendem com naturalidade a possibilidade de um homem depender dos cuidados da sua esposa (2004:19).

A deficiência pode estar colada ao corpo ou à mente mesmo antes do nascimento. Mas ser deficiente pode apenas ser o resultado de um encontro de circunstâncias incontroláveis. Como muito bem argumenta Catarina Neves (2005), é preciso caber na roupa do manequim. É preciso falar como o simpático e desenrascado apresentador de televisão. É preciso ser independente, vencedor e diferente mas apenas se a diferença não incomodar. Quando a vida está agarrada a uma cadeira de rodas, os movimentos são desobedientes ou as palavras custam a sair, a diferença tem dificuldade em encontrar número de roupa que lhe sirva, tempo de antena e as vitórias são tudo menos fáceis. Ou como se queixava uma mulher portadora de deficiência no estudo de Lloyd: “é muito difícil ser sexy numa cadeira de rodas” (2001: 718)

E, por isso mesmo, deixam de fazer parte das escolhas para parceiros/as de amizade e muito menos de namoro. Podem, de facto, ser diferentes, disformes, deficientes mas têm direito ao prazer.

As narradoras ao abordarem esta questão começam por referir as situações em que se sentem um pouco mais limitadas nas saídas com os pares ou mesmo com namorado, umas vezes porque sentem que estão a mais, como nos diz a narradora Emília:

“saio pouco, não tenho companhia para sair, uns namoram, outros não namoram, mas também. Estamos todos afastados aqui”. (Narrativa 1: 25)

A narradora Emília afirma mesmo que não está disposta a fazer o papel de “velinha”:

“mas todos os que estão por aqui namoram e eu para servir de guarda-chuva, não, obrigado. Velinha nem pensar.” (Narrativa 1: 25)

Outras vezes, porque não partilham os rituais da noite, o que também não ajuda na partilha de cumplicidades, como por exemplo não beber bebidas alcoólicas:

“não bebo bebidas alcoólicas e eu, para ir, tinha que ser com uma pessoa que não bebesse.” (Narrativa 1: 26)

A problemática da sua deficiência também complica um pouco mais a situação, uma vez que se tem dificuldade em andar na rua durante o dia, ainda tem mais dificuldade em andar durante a noite:

“Para já, tenho dificuldade em andar durante o dia, que fará à noite, que não vejo, tenho dificuldade em ver à noite, tenho que ir sempre agarrada a alguém. À noite, se o piso for um bocadinho irregular, é mais difícil para mim caminhar.” (Narrativa 1: 26)

Nesta relação com os pares, nomeadamente no que se refere às saídas, a narradora Emília tem alguma dificuldade em confiar nas/os colegas, acha-as um pouco “falsas”:

“Fui algumas vezes ao cinema mas fui com colegas da residência. As que me convidavam para ir, eu dispensava, porque eram do género que parecia que as sentia como falsas, uma pessoa olhava para elas e eram todas sorrinhos mas, por trás, eram capazes de cortar na casaca.” (Narrativa 1: 25)

E, por vezes, tinha mesmo receio que apenas a convidassem para sair para que fosse motivo de “chacota” por parte dos colegas:

“Agora, daquelas amigas que só se lembram de nós quando é para sair à noite e até é mas é para nos gozar, tipo: “Esta não se mete em nada, vamos a ver a primeira vez como é que ela faz.” (Narrativa 1: 25)

Por sua vez, partilhava outros gostos que não tinham muita repercussão no meio estudantil, como ir ao cinema, etc:

“Só que para mim bebidas alcoólicas não é divertir-me, para mim divertir é ir ao cinema, ir ao Shopping, fazer coisas desse género, agora, sair à noite, embebedar-se e chegar à residência pior que sei o quê, ou andar a perturbar a paz dos outros, isso não.” (Narrativa 1: 25)

No entanto, as duas narradoras tornam-se mais explícitas quando se referem à questão dos **namorados**. Declaram sentimentos de medo e têm a noção de que as relações

afectivas são um assunto complicado para qualquer pessoa, sendo que, para elas, “é ainda pior”:

“Eu tenho muito medo de arranjar um namorado. Vê-se por aí tanta coisa! E se é assim com as pessoas normais, eu com esta deficiência ainda é pior. [...] Tenho medo de arranjar sarilhos.” (Narrativa 2: 46)

“Não quero estar a envolver-me numa situação para depois me desiludir; [...] Depois, hoje em dia, está muito complicado, e não é só para quem tem o meu problema, há pessoas que não são felizes no casamento, estão casadas e não são mais felizes por isso, se calhar até são menos felizes por isso.” (Narrativa 1: 33)

A narradora Filomena vai dizendo que há, de facto, mais dificuldades de aproximação e menos possibilidades de estabelecer conhecimento:

“Acontece o mesmo em relação aos amigos ou namorados, porque eles não sabem como sou e afastam-se um pouco. Não sabem se sou mental também ou só físico, e isso faz com que se afastem um pouco.” (Narrativa 2: 40)

E relata um episódio da sua vida bem elucidativo da situação constrangedora por que teve que passar:

“A minha amiga uma vez apresentou-me um rapaz [...] e eu até gostava dele [...] Ele também gostava de estar comigo. Conversávamos muito, mas ele tinha vergonha de sair comigo. Evitava ir ao café, e eu sabia que ele gostava de ir ao café, mas quando estava comigo nunca queria sair. Eu percebi que ele tinha vergonha que as outras pessoas o vissem com uma rapariga com uma deficiência como eu.” (Narrativa 2: 41)

Filomena, mesmo sabendo que corre alguns riscos, entre eles o do desprezo, tem sentimentos como qualquer outra pessoa, é permeável à atracção, ao fascínio, ao desejo ou mesmo à necessidade de amar e ser amada, e relata-nos uma experiência de paixão, um pouco original, numa das entrevistas:

“Agora não sei se gosto de um rapaz, ou se é uma paixão, eu acho que é mais uma paixão porque eu não posso dizer que é gostar. Porque eu nunca falei com ele. [...] Nos primeiros dias quando o via o meu coração começava assim: “Tic.. tic... tic...” [...] eu nunca falei com ele mas já lhe paguei três cafés, só que ele não sabia quem era que tinha pago os cafés. Eu ganhei coragem, fiz assim como quem não quer a coisa: É só para dizer que o admiro imenso e que lhe paguei o café.” (Narrativa 2: 41)

Tanto Emília com a Filomena, apesar de serem solteiras, consideram que a sua **felicidade não está dependente do casamento**, mas por alguma razão sentem necessidade de o referir:

“Se acontecer, não tenho problema nenhum, mas também não vivo dependente disso. Não vou ser mais feliz por estar casada ou solteira. Se tiver que ser feliz, tanto sou casada como solteira.” (Narrativa 1: 33)

“Eu também não gosto da solidão, também já me aconteceu ficar sozinha e ter de sair para tomar um café porque já estava farta de estar sozinha. Mas acho que o ideal para mim é viver independente. Uma pessoa pode ser solteira e ter tido pretendentes, mas ter decidido ficar solteira.” (Narrativa 2: 41)

Será porque apaixonar-se, namorar, ter relações sexuais e talvez mesmo casar, são várias etapas de um projecto de vida comum a tantas pessoas? Ou vão-se desprendendo desse projecto, simplesmente porque lhes é vedado o direito ao prazer.

3.2.1 – Corpo

A primeira impressão de alguém para com outrem fica sempre marcada pela experiência do corpo.

O corpo ocupa sempre o lugar de destaque, isto é, umas vezes de aproximação, outras de rejeição, na primeira apresentação. As pessoas deficientes, como refere Young (2000: 237), “estão acorrentadas ao seu corpo e não podem ser inteira e inconscientemente respeitáveis e não são consideradas como tal”, mesmo que sejam bem sucedidas, a sua presença física continua a ser marcada, notada, evocando frequentemente reacções inconscientes de nervosismo ou aversão nos outros.

No seu estudo, Lloyd, procura realçar as fragilidades do movimento feminista, no que ele aporta de libertador para as mulheres em geral e que pode ser constrangedor para as mulheres portadoras de deficiência, como por exemplo a libertação do modelo “ideal” do corpo feminino pelos modelos de substituição do feminismo, a enfatizada mulher de carreira, que mantém como “normal” níveis de energia e aspectos de apresentação que estão para lá daquilo que pode ser atingido pela maior parte das mulheres portadoras de deficiência (2001: 718).

Apesar de as narradoras não serem muito explícitas em relação aos constrangimentos em relação ao seu **corpo**, quando se referem a ele, vão dizendo:

“é mais uma questão de me sentir bem, depois os outros se acham bem ou não, isso já não me importa. Pronto, sou como sou, não posso modificar a opinião que os outros têm de mim.” (Narrativa 1: 31)

Mas, se os seus corpos não apresentassem deformações, a Filomena sentir-se-ia muito mais satisfeita:

“Às vezes, estou em casa e digo a uma colega minha [...] É uma pena eu ser assim, porque a minha deficiência física é que me estraga tudo.” (Narrativa 2: 47)

“Bonita sei que não sou, jeitosa, também acho que não sou, sou simpática, isso eu sei, e acho que isso cativa. Uma pessoa muito feia, se for simpática, já dá a beleza toda.” (Narrativa 2: 47)

“É uma das coisas que mais gosto e que, se calhar, se desperdiço um bocadinho é nisso, adoro vestir bem, adoro estar com o cabelo bonito. Sou mesmo muito vaidosa.” (Narrativa 2: 48)

3.3 – Entraves à Realização Pessoal e Dificuldades de autonomia

Para concretizar a sua autonomia, é necessário confrontar-se com situações, que são difíceis e embaraçosas para todas as pessoas, mas são sobretudo para quem está amarrado a uma imagem corporal que pode não ser bem aceite, como refere Lloyd, “a rejeição das normas aceites da imagem corporal pode minar a susceptibilidade de serem vistas como mulheres capazes (...) precisam de provar a normalidade funcional (2001: 719).

Como nos refere a narradora Filomena, na luta pela autonomia, há situações muito constrangedoras para as pessoas portadoras de deficiência:

“a maioria da sociedade quando vê uma pessoa deficiente, acha que não consegue fazer coisas como os outros [...] as pessoas que têm uma deficiência motora acho que se apercebem mais das dificuldades de encarar a sociedade, porque a deficiência nota-se muito” (Narrativa 2: 47)

Pois, segundo a narradora Emília, a sociedade, no caso, portuguesa, conserva ainda uma mentalidade “tradicional” que não ajuda em nada a sua inserção na vida activa:

“A mentalidade dos portugueses ainda está muito atrás da mentalidade do resto dos países da Europa. Se formos a ver, mesmo na televisão, vemos que os portugueses ainda têm um tipo de mentalidade tradicional, os deficientes devem estar à parte.” (Narrativa 1: 31)

E por muito que se esforcem, como nos afirma a narradora Filomena, a opinião dos outros é muito importante:

“Eu também sou assim: muito preocupada com aquilo que as pessoas pensam. Eu sei que não devia ser assim tanto. Tenho medo, às vezes, de dar um certo passo com medo do que as pessoas possam pensar.”
(Narrativa 2: 46)

A Filomena conta-nos algumas experiências por que teve que passar até chegar à situação actual. Começou por tirar um curso de costura:

“Até aos 23, estive na IAC, depois dos 23 fui tirar um curso de costura, em Arcos. Entretanto não acabei o curso. Vivia em casa de um casal. O curso era pago e ganhávamos trinta contos, a estadia também era paga por eles. Ao fim de semana vinha para a IAC.” (Narrativa 2: 43)

Passou também pela experiência de trabalhar como auxiliar de acção educativa num infantário, mas quando acabou o contrato, acabou o emprego:

“fui trabalhar para um infantário, a tomar conta de crianças. Mas o contrato acabou e eu vim-me embora.”
(Narrativa 2: 43)

Contou ainda com a experiência de empregada doméstica, mas também não foi uma experiência muito feliz:

“Depois fui servir para casa de uns médicos, em Vilar de Cambra. Estive lá um ano e meio, mas achei que aquilo não era futuro para mim e vim-me embora.” (Narrativa 2: 43)

E as dificuldades são múltiplas: dificuldade em arranjar emprego, como nos conta a Filomena, que teve necessidade de pedir ajuda à Instituição onde viveu e foi educada, mas mesmo lá teve pouca “chance”:

“Fui pedir ajuda ao IAC e nessa altura não tive muita “chance”. Com o desespero com que eu estava, comecei a chorar na rua.” (Narrativa 2: 44)

Afirma que passou por momentos muito maus, quando procurava emprego:

“Antes de ir para a IAD¹¹ passei momentos maus [...] Posso dizer que hoje estou bem e tenho que agradecer à IAD, e a mim pelo meu esforço. Como eu tenho esta deficiência, talvez não tivesse um emprego tão bom como o que tenho agora, [...] apesar de eu ao princípio [...] estar insegura” (Narrativa 2: pág. 45)

A mesma narradora tem noção de que, quando se tem uma deficiência, ainda se torna mais difícil arranjar emprego:

“Porque o facto de eu ser deficiente ia ter muito mais dificuldade em arranjar emprego.” (Narrativa 2: 37)

E para além das dificuldades em arranjar emprego, quando se arranja, também impera o medo de o perder. Filomena teve muito receio de, no fim do primeiro contrato, ser despedida:

“Também achava que estava carente e estava muito insegura, porque não sabia se ao fim de meio ano de contrato me iria embora ou não iria. Isso afectava-me psicologicamente, dava-me a sensação de medo [...] acaba o fundo de desemprego e como eu tenho esta deficiência, não sei se me irão aceitar assim com tanta facilidade”. Estava muito carente, muito insegura e isso fazia-me ter muitas crises. No fim de me darem essas crises eu ficava muito envergonhada, parece que não queria ver ninguém, porque tinha consciência, não no momento em que tinha essas crises porque ficava completamente descontrolada, mas no fim das crises, sentia-me muito mal.” (Narrativa 2: 46)

Emília, enquanto viveu no Porto, viveu numa residência universitária, mas não tinha as melhores condições:

“Estava a viver numa residência universitária só que as condições não são lá das melhores.” (Narrativa 1: 21)

Nem fogão existia na residência, havia apenas um micro-ondas e não dava para cozinhar, nem sala de convívio e tinham que estudar nos quartos:

“Eu levava as coisas já prontas, era só aquecer, porque aquilo não dava para cozinhar só tinha microondas. As pessoas preferiam estudar nos quartos. Como não tinha sala de convívio, a televisão estava na cozinha” (Narrativa 1: 21)

Tinha a vantagem de ficar perto da escola mas, mesmo assim, Emília tinha que utilizar o autocarro por causa das suas dificuldades de locomoção:

“Era pertinho da escola. Dava para ir a pé, mas eu não ia a pé, ia de autocarro, porque, para mim, basta-me caminhar 100 metros, que fico logo cansada.” (Narrativa 1: 21)

Além disso, nem sempre as colegas colaboram umas com as outras, há algumas que guardam tudo só para si para tirarem melhores notas:

“outras que guardavam tudo só para elas, davam a entender que eram assim mais egoístas e de *nariz impinado*. Não tenho assim razão de queixa, tirando quando uma pessoa pedia o caderno para passar uma matéria e elas diziam: “Ai, preciso do caderno para estudar!” E a gente a saber que não querem mas é emprestar, porque aquilo é um bocado concorrência entre umas e outras. Umas querem melhores notas. “ (Narrativa 1: 24)

3.4 - Contexto de estágio

A experiência de estágio de Emília começou por ser uma experiência de grande ansiedade sobre aceitação dos alunos em relação à sua deficiência:

“No primeiro ano, pensei um bocado, até nas primeiras alturas em que fomos para o estágio, até tinha medo porque pensava: “Como é que isto vai ser, com o meu problema como é que as crianças vão reagir a isso?!” (Narrativa 1: 26)

As crianças têm curiosidade natural e, como tal, não evitavam perguntar porque é que Emília caminhava assim:

“já se sabe que há aqueles que são mais espevitados, por assim dizer, mas de maneira geral aceitavam bem. Claro que houve alunos que perguntavam, mas isso é De início, ainda tinham receio e não perguntavam, mas depois perguntavam, curiosidade deles todos, perguntavam como perguntam outras coisas e eu dizia: - Olha, desde bebé que fiquei assim, que caminho assim, já nasci assim com este problema, e como vocês caminham assim, eu caminho desta maneira, é a minha maneira de caminhar. Isso até foi mais no primeiro ciclo, e à partida eles aceitavam.” (Narrativa 1: 26)

Mas reacções negativas nunca teve, reagiam com naturalidade e aprendendo a lidar com a situação parece que já não há problemas:

“E uma pessoa, aprendendo a lidar com isso, depois já não há problemas. À partida, não tive reacções negativas por parte dos alunos, acima de tudo, sempre fui tratada com respeito. Mas vi que as crianças reagiam com naturalidade “ (Narrativa 1: 27)

A melhor forma de resolver a situação é enfrentar o problema e pronto:

“Nunca tive comentários desses, até posso vir a ter, mas também, se tiver, uma pessoa na altura tem que enfrentar a situação. “ (Narrativa 1: 27)

Por sua vez a motivação para ser professora era grande e por isso as dificuldades de relação com os alunos também era mais fácil:

“Eu escolhi ir para professora porque gostava muito de Inglês e também gostava muito de crianças. “
(Narrativa 1: 26)

3.5 - Abandono do “eugenismo” para a aceitação das diferenças

Já aqui referimos que a decisão relativa à elaboração de um documento com a força de uma Convenção Mundial não foi pacífica, uma vez que a ela se opuseram muitas vozes que afirmavam que os diferentes instrumentos já existentes no âmbito da ONU, relativos aos direitos humanos, eram suficientes para garantir esses mesmos direitos à população com deficiência. A oposição a estas vozes surgiu durante a Conferência Mundial Contra o Racismo e a Xenofobia em 2001, na África do Sul, em que se reconheceu que, apesar dos diferentes esforços feitos para aumentar a cooperação e integração e para aumentar a sensibilização sobre a questão da deficiência, estes esforços não tinham sido suficientes para garantir uma participação plena e efectiva na vida económica, social, cultural e política das pessoas com deficiência.

É, de facto, urgente uma mudança de mentalidade e de atitude, segunda a narradora Emília, uma vez que ninguém é perfeito:

“Não há pessoas perfeitas, cada um tem os seus defeitos [...] e se os defeitos de uns são visíveis porque são por fora, os dos outros não são tão visíveis, porque são no interior.” (Narrativa 1: 31)

Será necessário uma maior abertura às diferenças:

“a sociedade tem é que se abrir um bocadinho.” (Narrativa 1: 31)

E entender que todos/as são importantes e todos/as têm um papel relevante a desempenhar, como refere a narradora Emília:

“Se os deficientes estão ali, é porque têm uma função importante a cumprir, não estão ali só para não estarem em casa a chatear os pais ou porque não podem estar noutra sítio; estão ali porque a função deles é estar ali, dentro das limitações fazem aquilo que lhes é possível fazer. As pessoas têm sempre capacidades, se não for numa área, é noutra” (Narrativa 1: 31)

Esta ideia é também reforçada pela narradora Filomena quando afirma que:

“É preciso mostrar à sociedade que apesar de se ser deficiente motora consegue-se fazer tudo” (Narrativa 2: 46)

Atreve-se mesmo a encorajar todos e todas, que se encontrem em situações idênticas, a não cruzarem os braços, mas pelo contrário, irem à luta e imporem a sua presença:

“se eu encontrar [...] uma rapariga que tenha a mesma deficiência física, seja masculino ou feminina [...] Levantem-se para cima porque se não lutarem nunca conseguem. Têm que fazer ver à sociedade de hoje, sejam patrões, ou outras pessoas, seja pessoas amigas, seja o que for que conseguiram vencer na vida, que estiveram em baixo, mas apesar da sua deficiência e de se sentirem carentes, apesar de se sentirem revoltadas com a sociedade que lutem, que lutem, porque são pessoas tão normais ou que conseguem fazer tão bem ou melhor como as pessoas que não têm problema nenhum físico” (Narrativa 2: 46).

4 - A Solidariedade

Ao longo da análise, fomos caracterizando as questões da solidariedade como um subtema, mas ao verificarmos a importância que se revestia, decidimos assumi-la como uma secção desta análise, uma vez que foi praticamente esta a única forma de cidadania que encontramos.

Face ao direito de gerir a vida individual e colectiva de acordo com um quadro de referência próprio, aos modos de vida alternativos que parecem estar a emergir como importantes estruturadores da cidadania: os indivíduos reivindicam formas renovadas de cidadania, cidadania essa que, então, passa a ser pensada a partir das diferenças, isto é, daquilo que distingue e não através das características comuns.

As formas de “cidadania emergentes caracterizam-se por uma forte marca de flexibilidade social, já não só da ordem do *atribuído*, surgindo antes na ordem do *reclamado*. A soberania que os indivíduos e os grupos cediam no contrato social moderno é agora reclamada de volta” (Magalhães e Stoer, 2002: 31). Neste sentido, é necessário que possam decidir acerca do modo como vivem, como se educam, como cuidam de si, como se reproduzem.

No caso das pessoas portadoras de deficiência a cidadania reclamada não tem cumprido com a sua função. Pretende-se, então, um novo conceito de cidadania em que a diferença se encontre vinculada, de forma a que não se torne vulnerável a uma injustiça social que condiciona a sua própria cidadania.

Até hoje, uma das vias para a inserção na vida activa e realização pessoal e profissional das pessoas portadoras de deficiência tem passado quase exclusivamente pela via da

solidariedade, tanto através da solidariedade institucional, como da solidariedade individual da pessoa como ser solidário:

“Tive mesmo sorte de naquele dia de ter encontrado aquela pessoa. [...] Ela não me conhecia de lado nenhum. Viu-me a chorar na rua, pôs-me a mão no ombro e levou-me para a IAD” (Narrativa 2: 44)

Até mesmo na procura de emprego essa solidariedade é muitas vezes a oportunidade necessária:

“Ela colaborou para eu entrar na IAD” (Narrativa 2: 44)

E por vezes continuam a assumir a **responsabilidade pelas pessoas** que ajudam a superar as suas dificuldades, e muitas vezes de rede de solidariedade, chega mesmo a rede de amizade:

“Ajudou-me a integrar na instituição, fez um grande esforço para eu estar bem consigo, lutou para que eu não tivesse as crises. [...] Ela só me fez bem, ela tentou ajudar-me, foi a pessoa que me tocou mais no coração, foi ela que fez com que eu batalhasse. Não sei como é que ela me viu. Sei que não me conhecia de lado nenhum, pegou em mim, e conseguiu levar-me para a frente, foi ela que me deu forças para lutar.” (Narrativa 2: 44)

Por vezes, a solidariedade surge também através das poucas instituições de solidariedade social, como é o caso da IAD, instituição onde trabalha a Filomena:

“Entretanto, tive o apoio dos membros da direcção da IAD que foi uma coisa boa, [...] eles tentaram ajudar-me o mais que puderam e eu acho que hoje devo tudo isso a eles.” (Narrativa 2: 45)

Por vezes, mais que oportunidade profissional, estas instituições são também uma oportunidade de realização pessoal:

“Os membros da IAD também foram espectaculares. Eu hoje não era ninguém. Tive sorte de ter encontrado quem me tivesse ajudado. [...] mas o facto de hoje eu estar empregada, também foi a ajuda dos membros da direcção, entre todos. Também agradeço pela confiança que depositaram em mim e espero que daqui para o futuro não a percam.” (Narrativa 2: 44)

Ao reforçarem a sua confiança na Filomena, mais ela se esforça por merecê-la:

“Eu quis lhe mostrar aos membros da direcção, que valia alguma coisa, e que me ia esforçar para ser alguém.” (Narrativa 2: 44)

Sempre que Filomena tenta fazer uma retrospectiva da sua vida, lá encontra as instituições de solidariedade como os grandes alicerces da sua vida, tanto a instituição de acolhimento a crianças onde viveu até aos 23 anos, como a instituição de apoio a deficientes onde trabalha há já alguns anos:

“Esta é a fase mais agradável da minha vida. Posso dizer que tanto a instituição da IAC como a instituição da IAD foram as coisas melhores que me apareceram na minha vida, apesar de, se calhar, ao princípio, estar muito insegura, mas isso era falha do meu lado, que achava que por ter a minha deficiência era rejeitada, mas não, pelo contrário, estas pessoas tentaram ajudar-me o máximo que puderam.” (Narrativa 2: 45)

E este ciclo de confiança faz com a Filomena se sinta realizada profissionalmente:

“porque gosto do trabalho que faço. Sou empregada dos serviços gerais e gosto imenso, acho que me dão o valor devido por aquilo que eu sou.” (Narrativa 2: 45)

Não se sente discriminada, sente-se tratada como uma pessoa “normal”:

“Não me rejeitam pelo facto de eu ser deficiente. Tratam-me como se eu fosse uma rapariga normal.” (Narrativa 2: 45)

A solidariedade é uma constante nas experiências de vida das narradoras, mesmo nos contextos escolares. A Emília recorda quando andava na escola primária e, como os acessos eram muito difíceis, as colegas faziam “cadeirinha” para ela vir para o recreio:

“as minhas colegas fazerem cadeirinha e eu sentada lá, para me trazerem para baixo para o recreio.” (Narrativa 1: 18)

Também no ensino superior, mais precisamente na residência universitária, havia colegas que colaboravam nas necessidades da Emília.

“A minha colega de quarto até me ajudou, tinha uma ficha tripla, ela trocou a dela pela minha para ver se era daí, mas não era.” (Narrativa 1: 29)

Outra experiência de solidariedade que fez com que a Emília ficasse muito feliz foi a oferta de um computador por parte do Clube Lions:

“A oferta do computador foi a maior alegria da minha vida.[...] Foi uma ajuda. Pelo menos, consegui alguma coisa, um computador. Agora vejo que, se não o tivesse, ia-me fazer muita falta.” (Narrativa 1: pág. 28,29)

Como o director do jornal conhecia as dificuldades de Emília e sabia da necessidade que tinha de um computador, decidiu publicar a sua história no jornal local:

“A ideia de vir no Jornal foi do Sr. A., porque ele sabia que os meus pais tinham dificuldades, sempre tentaram que eu tirasse o curso, fizeram uma casa, ele conhecia mais ou menos a história.” (Narrativa 1: 28)

Com a publicação da história da Emília, os Lions decidiram oferecer-lhe um computador. É claro que os Lions não oferecem computadores a todos/as estudantes que têm dificuldades económicas, ofereceram à Emília porque era portadora de uma deficiência:

“Na altura, o meu maior desejo era ter um computador, porque me fazia falta para escola e também era aquela ideia de ter um computador. Depois os “Lions” ofereceram-me o computador. Claro que o problema que eu tenho nas pernas ajudou um bocadinho porque não é qualquer pessoa, hoje em dia, que tem assim uma oferta de um computador. Foi uma prenda de Natal inesperada, mas foi bom.” (Narrativa 1: 19)

Sem dúvida, que Emília considera que sem computador seria quase impossível fazer os trabalhos que lhe eram exigidos:

“porque uma pessoa se não tem o computador, e tinha os trabalhos para fazer, não conseguia acabar os trabalhos na sala de informática da escola, tinha que levar o computador para trabalhar à noite.” (Narrativa 1: 29)

Filomena também passou por diferentes experiências de solidariedade, e o seu contributo na realização da sua autonomia, desde a solidariedade individual como já atrás referimos, até às instituições de solidariedade. Todo o seu percurso académico contou com várias experiências de solidariedade, como foi o caso do curso de costura nos Arcos:

“Ela fez um grande esforço, tentou, que eu fosse fazer o curso em Arcos.” (Narrativa 2: 37)

“A Mariazinha tentou que eu fosse trabalhar para uma casa de família, porque ela achava que era bom para mim. Mas eu quando fui para lá, não fui tão feliz porque não era o trabalho que eu queria, achava que não era o ideal para mim. Mas olhando para trás sei que ela queria que fosse bom para mim.” (Narrativa 2: 43)

4.1 - Cidadania adquirida

Algumas conquistas já se foram adquirindo como o caso das quotas para o ensino superior o que permitiu à Emília ir estudar para o Porto, senão não teria possibilidades de frequentar o ensino superior:

“Entrei na Faculdade (no Porto) pelas condições especiais a deficientes. Eu só concorri para o Porto, porque era o único sítio em que eu tinha possibilidade de vir a casa. Havia 1% de vagas para pessoas deficientes e eu entrei no Porto abrangida por essa cláusula. Pela minha média não entrava no Porto, [só entrava, por exemplo na Guarda].” (Narrativa 1: 20)

Para a Emília, as questões de género passam quase exclusivamente pelo “machismo” e pelas desigualdades de direitos, isto é, o que é permitido aos homens que não é permitido às mulheres, que ainda permanecem muito presentes em contextos rurais. Para eles, a vida pública para elas a vida doméstica:

“Se fosse rapaz, acho que encarava a minha situação da mesma forma que encaro agora. Agora, a sociedade já não sei. Mas as mulheres ainda sofrem porque são marginalizadas, pensa-se que não têm a mesma capacidade que os homens, mas acho que a sociedade já está a deixar essa ideia. Tanto diziam coitadinha por ser rapariga, como por ser rapaz. Se calhar, se fosse rapaz, talvez tivesse mais liberdade para sair à noite e isso, mas eu também não ligo muito a isso.” (Narrativa 1: 31)

4.2 - Questões económicas

Até mesmo as questões económicas passam por vezes pelas mesmas redes de solidariedade, como afirma Filomena, mesmo em relação à Instituição de Solidariedade onde viveu até à idade adulta e do esforço que fizeram para lhe fazer uma pequena poupança:

“Já tinha um bocadinho de dinheiro, foi uma grande ajuda [...] isso devo ao IAC, porque não gastaram um centavo fosse no que fosse, para me vestir. Podiam gastar o abono na alimentação, mas pelo contrário, tiveram a preocupação de abrir uma continha. Não gastaram nem uma pinta do meu dinheiro, nem para vestir nem para comer.” (Narrativa 2: 47)

Também nos primeiros tempos em que foi trabalhar para a AID, permitiram-lhe que ficasse na situação de residente o que lhe possibilitou não ter necessidade de gastar dinheiro para viver e assim ir juntando um pouco mais:

“quando fui para o lar, o dinheiro que recebia ao fim do mês praticamente não o gastava.” (Narrativa 2: 47)

“Se eles me ajudaram a entrar para lá para eu juntar algum, para futuramente conseguir ter a minha vidinha independente, eu fiz um esforço e também fiz por juntar mais algum.” (Narrativa 2: 47)

5 - Agência

A cidadania é um processo em construção, principalmente através do agir, daí a importância de analisarmos conceitos como o de *agência*.

Segundo Magalhães (2002: 192), *agência* poderá ser um termo reservado para a acção humana, na sua versão reflectida e informada de intencionalidade ideológica e política, no sentido de “intervir” no mundo, em ordem à sua transformação e para a extensão da democracia a todos os grupos. Agência pode ser conceptualizada como a intersecção entre a acção humana e a estrutura social, onde a intencionalidade e o poder se cruzam com outras dimensões – a reflexividade, o enquadramento paradigmático e a temporalidade.

Agência dá-nos uma perspectiva que nos coloca fora da vitimização e da determinação e nos empurra para o necessário conflito entre estrutura e acção colectiva e individual do ser humano. Implica também ter e dar voz, lutar pela transformação social, considerar a actividade do/a sujeito/a, a intervenção, mesmo a do silêncio, quer como concordância quer como dissentimento (Lewis, cit in Magalhães, 2003: 196)); e finalmente, participar na definição de agenda política.

Para Lister (2003), em vez de vermos a cidadania como meio de concretizar direitos, deveremos ver os direitos como meio para concretizar uma igualdade na cidadania, o que implica participação.

5.1 - Lidar com a deficiência

Pela análise das narrativas, percebemos que este processo passa por diferentes fases. A narradora Emília conta que, quando era criança, não compreendia muito bem porque é que não era como as outras:

“Quando era criança, não compreendia as coisas e às vezes pensava: “Porque é que eu tenho que ser assim e os outros são normais?” (Narrativa 1: 17)

A narradora Filomena não nasceu com paralisia cerebral, mas esta ocorreu por volta do ano e meio de idade e acha que não ter memória do tempo em que não tinha paralisia até foi bom:

“Não nasci com a paralisia cerebral, foi uma paralisia infantil que me deu ao ano e meio e fiquei assim. Afectou-me o lado direito. Nasci completamente normal e depois fiquei assim. Sempre me conheci assim, nunca me conheci diferente, e, se calhar, até foi bom conhecer-me assim, porque, se mais tarde me lembrava que tinha sido uma rapariga sem nenhuma deficiência física, [...] iria custar-me muito mais ” (Narrativa 2: 36)

Depois, vem a fase do tomar consciência de que não é uma pessoa como as outras e as implicações que essa diferença tem quando se olham ao espelho, por exemplo, como nos diz a Filomena:

“achava que não era uma rapariga como as outras, porque tinha uma deficiência e às vezes, olhava-me ao espelho e dizia: “realmente eu não sou uma rapariga como as outras”. (Narrativa 2: 38)

“Há momentos na vida em que penso: “Porquê eu e não as minhas irmãs? Porque é que tive que ser eu a diferente?” (Narrativa 2: 41)

“Eu acho que uma rapariga deficiente é assim: por muito que se esforce para achar que não tem uma deficiência, no fundo, sabe que a tem e há momentos na vida que sentimos que não somos iguais. ” (Narrativa 2: 45)

Por vezes, ao confrontar-se com as diferenças, principalmente na idade da escola, como nos refere a Filomena, surgem sentimentos de revolta:

“A minha revolta de ser assim, de ter esta deficiência, começou quando andava na escola” (Narrativa 2: 38)

“foi desde a idade da escola que eu comecei a sentir muita revolta com a minha deficiência” (Narrativa 2: 38)

Este sentimento de revolta leva a tentar encontrar culpados para a situação. No caso de Filomena, teve fases em que achava que a mãe se teria desleixado e por isso ela tinha ficado assim:

“Eu, quando era mais nova, também sentia muita revolta porque achava que tinha sido desleixo da parte da minha mãe. Tinha muitas interrogações. Parece que eu sou a mais infeliz da família, pois, para além de ter este problema físico, ainda tinha que ir para o IAC e porquê eu, e não as minhas irmãs.” (Narrativa 2: 42)

Outras vezes revertia a revolta para o facto de ninguém gostar dela por ela ter aquele problema e não ser uma pessoa como as outras:

“Eu achava que a minha mãe não gostava de mim, pela minha deficiência. E para eu não a estar a estorvar, mandou-me para a IAC e assim ficavam só aquelas três que eram perfeitinhas. Eu senti muita revolta por ser assim deficiente e ainda por cima ter que ir para o IAC. Achava que ela não gostava de mim.” (Narrativa 2: 42)

Até centrar a revolta em si mesmo como nos diz a Filomena:

“comecei a sentir-me revoltada comigo porque vi que realmente tinha essa deficiência.” (Narrativa 2: 38)

Depois da revolta, surgem sentimentos de insegurança e sentimentos de mal estar. Assim aconteceu com a Filomena, este estado de espírito causava-lhe frequentes “crises”:

“Tinha imensas crises. Sei que foi uma fase triste, mas acho que foi uma fase de insegurança. Queria chamar a atenção porque era deficiente e olhava para as outras colegas e via que elas não tinham deficiência nenhuma e eu sentia-me mal. Queria dizer aquilo que sentia, mas ficava bloqueada.” (Narrativa 2: 46)

Tinha necessidade de um reforço positivo de forma a superar a insegurança que sentia:

“Acho que era muita insegurança, queria um carinho, uma palavra meiga, sentia-me muito insegura. Penso que era um meio de chamar a atenção, uma palavra bonita: “Olha Filomena, a gente gosta do teu trabalho.” Gostava de ouvir: “Olha o que tu fazes, fazes bem feito, a gente gosta do teu trabalho.” Eu sei que, de vez em quando, ouvia isso mas como eu era uma pessoa muito insegura, queria mais.” (Narrativa 2: 46)

Mais tarde, vão utilizando algumas **estratégias** para se sentirem bem consigo mesmas. Filomena tenta **ser agradável e comunicativa** com as pessoas que a rodeiam, em especial com as colegas:

“Sou uma rapariga muito comunicativa no meu emprego, tento ser agradável.” (Narrativa 2: 40)

Por sua vez, Emília tenta **pensar positivo** em relação ao seu problema e encará-lo da melhor maneira possível:

“Eu encaro muito bem este meu problema da deficiência. [...] E depois é encarar e lidar bem com a situação.” (Narrativa 1: 37, 38)

Mesmo sabendo que há limitações, “não vale a pena chorar”, é preciso **ter coragem e saber valorizar** o que há de bom em nós, como refere Emília:

“Eu sabia isso, mas também aceitava bem. Não valia a pena andar a dizer: “Ai não posso fazer isto!” Não se pode fazer, faz-se outra coisa.” (Narrativa 1: 17)

“- Pois não me adianta nada chorar, uma pessoa tem que ter coragem e ir para a frente, não adianta ficar presa.” (Narrativa 1: 27)

“Eu não tenho problema nenhum. Acho que sempre lidei muito bem com esta minha problemática. Eu já tenho o problema que tenho e não vou deixar-me ir abaixo e dizer: Sou uma inútil, uma inválida, estou aqui e não valho nada. Temos que saber dar o valor a nós próprios; se os outros não vêm ter connosco, uma pessoa desenrasca-se sozinha. Desde sempre fui assim.” (Narrativa 1: 27)

Pensar que **há outros que ainda estão piores**, é outra das estratégias que usa Emília:

“Crescer, ajudou-me um bocado a compreender que há pessoas que são piores, mas cada um é como é e pronto...” (Narrativa 1: 17)

“viam-se lá situações piores do que a minha.” (Narrativa 1: 28)

“vejo outras crianças que nem conseguem caminhar sequer e eu já me dava por muito contente. Eu via essas crianças e pensava: -“Eu posso me considerar uma privilegiada.” Posso me dar por muito feliz, comparada com algumas pessoas...” (Narrativa 1: 28)

E depois, como diz Filomena, se se **empenharem** podem ser tão boas como as outras:

“Depois olhando para trás, sabemos que somos bons ou tão bons como eles, porque nos empenhamos no nosso trabalho.” (Narrativa 2: 45)

Os pensamentos negativos não ajudam nada, a arte de viver passar por andar feliz:

“Não vale a pena andar triste, temos que fazer por andar felizes, é uma arte de viver. Pensamentos negativos não são para cá chamados.” (Narrativa 1: 34)

Filomena diz mesmo que, se tiver que ajudar uma rapariga deficiente a enfrentar a situação, o conselho que lhe dava é para lutar porque assim consegue, embora pareça que não:

“Mesmo que tenham dificuldades, que andem para a frente porque conseguem, conseguem levar uma vidinha normal e sentirem-se felizes.” (Narrativa 2: 46)

“Porque eu acho que uma pessoa deficiente física, apesar de tudo, tem uma mentalidade inteligente, não parece, mas tem, acho que consegue pensar muito mais positivo, e é isso o que eu desejo àquelas raparigas.” (Narrativa 2: 46)

5.2 - Construir a Autonomia e a Realização Pessoal

A já referida L.B.R., no artigo 7º - Princípio de autonomia prevê que “a pessoa com deficiência tem o direito de decisão pessoal na definição e condução da sua vida”. No entanto, todos nós sabemos que a decisão sobre a definição e condução da nossa vida está directamente dependente de inúmeras situações que assegurem a nossa autonomia, como o direito ao emprego, trabalho e formação como prevê o artigo 26º da mesma Lei nº38/2004, e o artigo 32º, o direito à habitação e urbanismo, remetendo sempre para o Estado a competência de adoptar medidas específicas necessárias para assegurar esses mesmos direitos e vai mais além, no que se refere ao direito ao emprego diz mesmo que “o Estado deve fomentar e apoiar o recurso ao auto-emprego, teletrabalho, trabalho a tempo parcial e no domicílio”. E o artigo 32º diz que “compete ao Estado adoptar medidas específicas necessárias para assegurar o direito à habitação da pessoa com deficiência, em articulação com as autarquias locais”.

Apesar de todas as situações inerentes à construção da autonomia estarem previstas em Lei, o processo de construção da autonomia implica sempre o confronto com imensos entraves. No caso das pessoas com deficiência, a situação ainda se torna muito complicada, porque muitas vezes a sua própria autonomia já está comprometida e limitada. Emília conta-nos como, vivendo numa vila, conseguiu adaptar-se à vida da cidade:

“Eu mal conhecia o Porto, só ia lá quando ia às consultas, ia com o meu pai. Íamos de táxi, outras vezes íamos de autocarro. Ir ao Porto era um *bicho de sete cabeças*.” (Narrativa 1: 25)

“Mas só custou a primeira semana, depois comecei a entrar no ritmo e pronto. Agora já vou sozinha para o Porto, não preciso que vá ninguém comigo. Sabendo os autocarros que tenho que apanhar e o sítio onde tenho que entrar e sair... Até gosto, por acaso. É diferente, passar de uma vila para uma cidade, é completamente diferente.” (Narrativa 1: 25)

Até já é capaz de viver sozinha, ir às compras, etc.

“Estive no Porto, conseguia viver sozinha, ia às compras, tinha a minha autonomia.” (Narrativa 1: 28)

Segundo Emília, também é essencial que se tenha o mínimo de autonomia pessoal para não ter que se depender directamente de outras pessoas:

“Pelo menos, quando conseguimos fazer as nossas coisas, quando nos conseguimos desenrascar, podemos considerar-nos muito felizes. Não tenho que estar a depender de ninguém, para me vestir, para me lavar, consigo fazer tudo sozinha.” (Narrativa 1: 28)

No processo de construção da autonomia, para Emília, há prioridades, como terminar o curso, para arranjar emprego, para poder comprar um carro, que é um objecto essencial para a sua autonomia:

“Primeiro quero acabar o meu cursinho, só falta uma disciplina, arranjar emprego, ganhar dinheiro para tirar a carta e depois comprar o carro. Para mim faz muita falta: eu caminho um bocado e fico cansada, tenho que fazer mais esforço que os outros para caminhar. Em distâncias longas também consigo, mas, se for a dar a mão a alguém, aguento mais tempo do que se for sozinha, porque tenho que fazer mais esforço, canso-me mais, ando menos.” (Narrativa 1: 33)

Por sua vez, a autonomia de Filomena passava por ter um ordenado que a fizesse levar uma vida “normal”, com o qual pudesse viver independente:

“Quando eu vi que o meu ordenado já dava para eu viver sozinha, já dava para eu fazer uma vidinha normal...” (Narrativa 2: 46)

Conseguiu fazer as suas poupanças:

“Por isso, enquanto estive no lar da IAD tentei não gastar muito dinheiro em roupa. Poupei o mais que pude” (Narrativa 2: 46)

Juntou-se com algumas amigas e alugaram um apartamento:

“Vivo com as minhas companheiras num apartamento. [...] já estamos juntas para aí há quatro anos e temos um relacionamento muito bom.” (Narrativa 2: 47)

Filomena referiu que viver no lar da IAD, era como viver num apartamento com outras pessoas, mas todas elas eram portadoras de deficiência, protegidas e ajudadas, nas suas limitações, por algumas pessoas responsáveis. É curioso que Filomena refere sempre esta experiência como uma ocasião para a ajudar a economizar dinheiro para mais tarde poder sair, e nunca como um estilo de vida que promova a sua autonomia e independência. Procura pessoas que não sejam portadoras de deficiência, que sejam consideradas “normais” para parceiras de apartamento. Neste sentido, Young (2000) sugere que uma solução contra a marginalização culturalmente definida seria “levar todos os sujeitos a uma compreensão de si mesmos como plurais, mutáveis e heterogêneos”. No entanto, sente-se que as pessoas pertencentes a grupos oprimidos vivem uma “dupla subjectividade”, isto é, interiorizam o conhecimento cultural de que os grupos dominantes os/as temem e detestam e, assumem uma posição de subjectividade dominante para consigo e para com outros membros dos grupos com os quais se identificam. A dialéctica entre estas duas subjectividades – o ponto de vista da cultura dominante que os define como feios e temíveis, e o ponto de vista dos oprimidos, que se vêem como normais, companheiros e engraçados – representa como a dupla consciência.

Também dividem as tarefas domésticas, as preocupações e tentam agradar umas às outras,

“E depois tentamos agradar umas às outras, tentamos deixar as coisas limpas. No fim de semana, se uma vai limpar, a outra vai ajudar ou o contrário. E se eu for trabalhar ao fim de semana é ela que limpa, se não... tentamos sempre que as coisas andem direitinhas, ou senão, quando chego do trabalho adianto as coisas, e depois também, quando chegamos do trabalho, falamos sobre o dia.” (Narrativa 2: 47)

Filomena sente-se tão bem com as companheiras de apartamento que com elas não se sente constrangida a comer, e também não tem problemas em ir jantar fora com elas, porque elas colaboram com as suas dificuldades e facilitam a ementa:

“Com elas não tenho vergonha de comer, até porque elas vêem que eu tenho muita dificuldade em fazer as coisas... ao princípio não queria estar a dizer nada, mas elas começaram a dizer: “Ó Mena nós vamos comer como se estivéssemos nas nossas casas.” Estamos muito à vontade. Ainda hoje à noite, em princípio, vamos jantar fora e eu não tenho nenhum problema, porque com elas sinto-me à vontade. Mas quando vamos jantar fora, e como elas também já me conhecem e sabem como tenho dificuldade em partir as coisas, então tanto uma como a outra escolhem uma ementa que não tenha muito que partir. Uma ementa que seja fácil de partir. Elas aí também colaboram.” (Narrativa 2: 47)

E apesar de ganhar o ordenado mínimo, Filomena consegue equilibrar o seu orçamento da seguinte forma:

“Uma vez por mês compro uma peça, um casaco, ou umas calças, mas primeiro pago as despesas da casa que são: o aluguer, a luz, a água e o gás. Deixo sempre um dinheirinho de parte para pagar a alimentação na IAD.” (Narrativa 2: 46)

Não gosta de ficar a dever dinheiro em lado nenhum e muito menos quando se trata das suas “ vaidades ”:

“Não gosto de ficar a dever dinheiro em lado nenhum, principalmente nas lojas. Aí é que eu não gosto de ficar a dever dinheiro...” (Narrativa 2: 46)

E ainda consegue deixar algum dinheiro de lado:

“Deixo sempre algum dinheiro de lado porque pode-me acontecer uma coisa qualquer. Por exemplo, quando estive mal das costas, tive que ir três vezes ao médico e gastei três vezes dinheiro na consulta.” (Narrativa 2: 46)

Apesar de todas as dificuldades que as narradoras tiveram e continuam a ter que enfrentar e superar para viver com dignidade, referem que é possível sentirem-se bem e até felizes. Emília diz:

“Posso-me considerar uma rapariga feliz. Não tenho problemas nenhuns que me façam andar deprimida e a chorar pelos cantos. [...] acho que a minha felicidade [...] depende de ter um empreginho, de poder viver independente, sem necessitar dos outros.” (Narrativa 1: 34)

Por sua vez, Filomena refere:

“Sinto-me feliz pelo facto de as pessoas sentirem que eu, no fundo, sou uma rapariga como as outras. [...] Tento fazer o melhor que posso e gosto. Hoje estou bem porque tenho a minha casinha, tenho a minha independência, tenho o meu emprego. Posso fazer a minha vida normal que não tenho problema nenhum.” (Narrativa 2: 45)

Em Síntese

Partido da análise e reflexão sobre as narrativas aqui apresentadas, podemos inferir que o primeiro percurso de socialização informal passou também no caso das entrevistadas

pela família, mesmo que não necessariamente com as mesmas características, ou seja, nem sempre num contexto de família tradicional, ou família assente no amor maternal e no cuidar.

E se para uns/umas esse contexto é fonte de segurança e equilíbrio, nem sempre é assim. Encontramos contextos familiares protectores, onde o cuidar ainda é a função principal. No entanto, e ao contrário do que tradicionalmente se espera da família, isto é, esfera privada e funções do cuidar intimamente ligadas à figura materna e a vida pública para a figura paterna, neste caso, segundo os relatos, a pessoa mais presente é o pai. Famílias que rejeitam, isto é, famílias que não garantem a protecção física e moral dos/as filhos/as, mesmo que as suas opções tenham sido bem intencionadas. Quando as condições económicas da família não permitem ter os cuidados necessários, cuidados esses que outros podem providenciar.

Por seu turno, há quem vá construindo outras relações que considera como uma família alternativa, assente em “relações puras”, isto é, como já referimos, “um laço emocional contínuo com outrem” e “dura apenas enquanto for considerada por ambas as partes uma fonte de satisfação” (Giddens 1995: 39).

As relações de amizade entre pares revestem-se de primordial importância como espaço de construção de identidades, sendo certo que as nossas entrevistadas encontraram também ocasião de estabelecer relações fortes de amizade, sentiam que as pessoas não eram amigas delas apenas por pena, conseguem ter um ambiente de camaradagem entre as colegas de trabalho, o que as faz sentirem-se muito bem.

Apesar das experiências sociais das brincadeiras relatadas pelas narradoras serem experiências solitárias, tinham uma forte conotação cultural genderizada do brincar; sobretudo, brincar com bonecas era uma brincadeira compatível com as suas limitações, apesar de haver outras brincadeiras que gostavam, mas não podiam fazer, como por exemplo, saltar ao elástico.

As pessoas portadoras de deficiência têm necessidades acrescidas de cuidados de saúde, o que faz com que, principalmente no período da infância, passem longos períodos, quer em contextos de saúde ambulatoriais, quer mesmo em internamentos hospitalares.

Como referimos, nas famílias que rejeitam, uma das narradoras, não viveu a infância na família, tendo passado pelo processo de institucionalização muito cedo, por esse motivo, a questão do “cuidar” não esteve dependente da família tradicionalmente entendida, foi substituída por outrem que deveria garantir a relação de afecto e de cuidar, no entanto, não sabemos se a institucionalização será a alternativa certa.

E tivemos oportunidade de escutar as vantagens e desvantagens da institucionalização. Das desvantagens, como nos dizem as narradoras, por muito bem que se esteja, falta sempre “algo”, são olhadas de forma diferente por viverem numa instituição, e havia determinadas regras que ainda contribuía mais para a diferenciação, eram “castigadas” e eram demasiado “protegidas”, o que fazia com que não as preparassem para a vida fora da instituição.

Apesar de tudo, também reconhecem que teve muitas vantagens, principalmente aprender a viver de uma outra forma, com hábitos de higiene e, tendo recebido os cuidados mínimos necessários, eram acolhidas, tentavam dar-lhes o carinho que lhes faltava, tinham comida, roupa lavada e faziam de tudo para que estudassem.

Passando às experiências de educação formal, a escola aparece, sem dúvida, como um espaço onde encontramos experiências positivas e menos positivas. Das experiências positivas, realçam o apoio que sempre tiveram por parte dos professores, professores/as justos/as que as tratavam de forma indiferenciada, apesar de serem deficientes.

Mas encontramos também diferenciação pela positiva em forma de paternalismo e ausência de acessibilidades.

Mesmo assim, muita/os professoras/es marcaram pela positiva, como o caso do professor que telefonou, a um das narradoras, quando foi operada, a disponibilizar toda a sua atenção, assim como algumas experiências marcantes pela positiva com algumas professoras no ensino secundário.

As narradoras, enquanto alunas, passaram por experiências de sucesso/insucesso e dos seus relatos podemos perceber que Emília era boa aluna e, durante o percurso escolar, nunca teve necessidade de apoio educativo, mas, apesar de gostar de andar na escola, não gostava de matemática. Por sua vez, Filomena teve mais dificuldades e, talvez por isso, não gostava de ir à escola, mas também nunca teve “apoio educativo” porque na altura em que andou na escola não havia apoio, existia apenas uma sala de apoio permanente para deficientes mais profundos ou multideficientes e, aos dezoito anos, passou para os cursos nocturnos, porque já tinha vergonha de andar na escola.

Emília, na conquista pela sua autonomia, candidatou-se e entrou no ensino superior, mas construiu expectativas em relação ao ensino superior que acabaram por desiludi-la: os/as professores/as no ensino superior não estão tão próximos dos/as alunos/as como no secundário e a avaliação também “deixa muito a desejar”, elegem determinados/as alunos/as, só porque se “insinuam” mais que outros/as.

Com as colegas também sofreu algumas desilusões, pois quando menos se espera, atraíam-nos.

As dificuldades de autonomia começam logo pelos entraves arquitectónicos que são uma realidade muitas vezes intransponível.

Algumas conquistas já se foram adquirindo, como o caso das quotas para o ensino superior, o que pode permitir entrar numa Universidade mais próxima da localidade, o que de outra forma tornaria impossível a frequência no ensino superior.

Ao abordarem as questões da dificuldades de realização afectiva, começam por referir as situações em que se sentem um pouco mais limitadas nas saídas com os pares ou mesmo com namorado, umas vezes porque sentem que estão a mais, ou porque não estão dispostas a fazer o papel de “velinha”, ou ainda porque não partilham os rituais da noite, o que também não ajuda na partilha de cumplicidades.

A problemática da sua deficiência também complica um pouco mais a situação, uma vez que, se têm dificuldades em andar na rua durante o dia, ainda têm mais dificuldades em andar durante a noite. Por vezes, têm alguma dificuldade em confiar nas/os colegas, acham-nas um pouco “falsas”, tendo mesmo receio que apenas as convidem para sair para que fossem motivo de “chacota” por parte dos colegas.

Porém, a ausência de grupo de pares constituiu uma enorme perda, bem como sentimentos de marginalização, como por vezes acontece com aqueles que são apontados como diferentes e, muitas vezes, os colegas chamavam-lhes “nomes” quando eram crianças, ou mesmo já depois de adultas, estando sujeitas a serem chamadas de “mancas” por outras pessoas também adultas.

A luta pela autonomia passa impreterivelmente pela angariação de um emprego, na verdade, Filomena, quando procurava emprego, passou por momentos muito maus, porque quando se tem uma deficiência, ainda se torna mais difícil arranjar emprego.

Para além das dificuldades em arranjar emprego, quando se arranja também impera o medo de o perder, o receio de, no fim do primeiro contrato, ser despedida.

No percurso de formação, surgem as experiências de estágio que, segundo as narradoras, começaram por ser experiências de grande ansiedade sobre a aceitação dos alunos em relação à sua deficiência. As crianças têm curiosidade natural e, como tal, não evitavam perguntar porque é que caminhava assim. Depois, reagiam com naturalidade e, aprendendo a lidar com a situação, parece que já não há problemas. A melhor forma de resolver a situação é enfrentar o problema e pronto.

O processo de construção da autonomia implica sempre o confronto com imensos entraves. No caso das pessoas com deficiência, a situação ainda se torna muito complicada, porque muitas vezes a sua própria autonomia já está comprometida e limitada. Mesmo assim, embora tenham vivido numa vila, conseguiram adaptar-se à vida da cidade. Até são capazes de viver sozinhas e ir às compras. Sem dúvida que é essencial que se tenha o mínimo de autonomia pessoal para não ter que se depender directamente de outras pessoas.

É claro que, no processo de construção da autonomia, há prioridades, como terminar o curso, para arranjar emprego, para ter um ordenado, para poder comprar um carro, que é um objecto essencial para a sua autonomia, para levar uma vida “normal” e poder viver independente ou juntar-se com algumas amigas e alugar um apartamento.

Vale a pena realçar que uma das narradoras mostra que se sente tão bem com as companheiras de apartamento que com elas não se sente constrangida a comer, e também não tem problemas em ir jantar fora com elas, porque elas colaboram com as suas dificuldades e facilitam a ementa.

Mais ainda, apesar de ganhar o ordenado mínimo, Filomena consegue equilibrar o seu orçamento. Não gosta de “ficar a dever dinheiro” em lado nenhum e muito menos quando se trata das suas “ vaidades”, e ainda consegue deixar algum dinheiro “de lado”. Apesar de todas as dificuldades que as narradoras tiveram e continuam a ter que enfrentar e superar para viver com dignidade, referem que é possível sentirem-se bem e até felizes.

No lugar de uma sociedade livre de estereótipos e que respeite e dê direito à diferença, encontramos o preconceito que excluiu, “chama nomes”, humilha, evita o olhar e evita a presença. Famílias que rejeitam, processos de institucionalização, dificuldades de realização afectiva e dificuldades em se sentirem bem com o corpo que têm porque não se encontra nos padrões de beleza pré concebidos.

Procurando os contributos para uma sociedade mais justa e democrática, encontramos a “agência”, ou a forma como cada uma lida, encara e reage perante as barreiras e dificuldades que a sociedade constrói a quem tem que se confrontar com parâmetros diferentes dos da “normalidade”. Aqui, as nossas narradoras dão-nos lições de vida e de coragem, arranjam suportes e “chavões” de vida aos quais se agarram, constroem a sua autonomia e realização pessoal, isto, se pelo caminho, uma mão de solidariedade lhes for estendida e, de alguma forma, facilitar o que a cidadania dificulta.

Esta não é, de facto, uma cidadania que sirva e garanta que todos/as encontrem a mesma igualdade de oportunidades, para alguns/mas são muitos os constrangimentos, como é o caso das pessoas portadoras de deficiência.

Conclusão

Procurámos com esta pesquisa produzir e adquirir conhecimento acerca da cidadania de mulheres portadoras de deficiência, com a intenção de contribuir para a construção de uma sociedade na perspectiva de uma cidadania mais justa para todos e todas, que garanta, respeite e dê direito à diferença, de modo a que esta seja encarada como um aspecto positivo e não como um constrangimento.

Para desenvolver esta investigação, as metodologias qualitativas constituíram-se como as mais atractivas por se inserirem em debates epistemológicos sobre “como conhecemos, o que conhecemos e o que reivindicamos como conhecimento verdadeiro ou não” (Brinskell, 1998: 38). O que estas metodologias apresentam como desafiante contraponto às metodologias mais dominantes na ciência é a perspectiva de grupos anteriormente silenciados, como os das mulheres, classes sociais desfavorecidas, negros, pessoas portadoras de deficiência, o que, apesar de ser conflitual, é também inovador (Fonseca, Araújo e Magalhães, 2001: 9).

Os percursos biográficos, na medida em que trazem um conhecimento do quotidiano, articulam as vidas pessoais com as exigências da sociedade, constituem conhecimento relevante.

Esta perspectiva metodológica pretende ser entendida à luz de um conceito de cidadania alargada, onde se possa dar voz e poder (*empowering*) às mulheres, para que não só possam ter acesso às possibilidades de vida existentes, como também serem consideradas nos seus próprios termos; mas mais ainda, de acordo com Araújo e Magalhães (1999: 12), serem uma voz na construção dos padrões sociais.

Uma história de vida pode ter diversas leituras, tantas quantos os ângulos a partir dos quais as olharmos. Esse facto, que, pode parecer desestabilizador inicialmente, leva-nos a compreender que, a metáfora do calendoscópio, de facto, se constitui como ilustradora do processo de pesquisa em histórias de vida (Araújo e Magalhães; 1999:9).

O enfoque nas histórias de vida permitiu-nos apreender como é que as narrativas pessoais e as subjectividades de pessoas portadoras de deficiência se confrontam com os valores disseminados acerca da diferença, debatendo-se entre uma incorporação incapacitante e uma afirmação discursiva e vivencial das suas capacidades.

Cidadania e deficiência

O conceito de cidadania reproduz, através do seu próprio instrumento conceptual, marcas históricas de desigualdade. Ao mesmo tempo, a cidadania é uma categoria simbólica profundamente contestada por diferentes grupos de interesse, e necessitamos de uma nova agenda em que uma visão da cidadania inclua os diversos eixos de desigualdade e opressão (Arnot, 2003). Neste sentido, é necessário reivindicar direitos de igualdade, ao mesmo tempo exigindo o direito de continuar a ser diferente.

Mas a questão da cidadania não se pode confinar a direitos e deveres que, ditos desta forma, parecem ter um carácter normalizador e generalizado para todos os cidadãos/ãs, sem respeito pelas especificidades de cada ser. É certo que não podemos ter decretos personalizados mas também não podemos cruzar os braços e esperar que tudo aconteça. Pugnar por uma maior igualdade de oportunidades, por justiça social, de forma a que ninguém fique e se sinta excluído de ser cidadão/ã de “primeira”.

Não sairemos da crise de injustiça com o conceito de cidadania que nos “impingem”, rotulado como promotor de igualdade e de justiça. Novas perspectivas se vão abrindo, mostrando caminhos para que novos conceitos de cidadania se inventem em prol da concretização da justiça social.

Então, que cidadania esperamos nós encontrar? Quando nos referimos à cidadania, percebemos imediatamente que este conceito só serve para alguns, e que muitos “outros” não cabem neste modelo. Como tal, as pessoas portadoras de deficiências serão então, neste contexto de cidadania, consideradas como “os/as outros/as” ficando, por isso, habitualmente excluídos.

Através das narrativas destas mulheres portadoras de deficiência, percebemos que, para concretizar a sua autonomia, é necessário confrontar-se com situações que são difíceis e embaraçosas para todas as pessoas, mas ainda mais constrangedoras para as pessoas portadoras de deficiência, pois a sociedade, no caso, portuguesa, conserva ainda uma mentalidade “tradicional” que não ajuda em nada a sua inserção na “vida activa”.

E por muito que se esforcem, a verdade é que a opinião dos/as outros/as é muito importante, e as dificuldades são múltiplas, como por exemplo, a dificuldade em arranjar emprego e a de realização pessoal e afectiva.

As narradoras sentem que é urgente uma mudança de mentalidade e de atitude, *uma vez que ninguém é perfeito*, por isso, será necessário uma maior abertura às diferenças.

Sobretudo, é preciso entender que *todos/as são importantes e todos/as têm um papel relevante a desempenhar*.

Só um conhecimento informado das vidas e reflexões de quem vive na diferença, nutrindo, frequentes vezes, um alento vivencial que fracassa em encontrar lugar socialmente justo, poderá aceder a experiências que desdizem, de modo pungente, o fatalismo incapacitante que a deficiência evoca. Concretamente, a antiquíssima história de desprestígio dessa diferença, a estrutura social imune às transformações que seriam passíveis de conduzir a uma igualdade de oportunidades e as formas estreitas de valorização social dos sujeitos.

A literatura feminista recente desenvolveu o conceito de cidadania e explorou os modelos que demonstram a centralidade das mulheres como cidadãs. Por exemplo, Lister (1997) cita o processo de negociação entre as instituições do estado de bem estar como o principal exemplo das suas sínteses entre as tradições dos direitos livres individuais iguais e o envolvimento público activo, apontando que a responsabilidade por este processo largamente cai sobre as mulheres. Mais ainda, vemos que são as mulheres, em geral, que têm que lidar com as questões levantadas pela deficiência. Lloyd (2001), no entanto, argumenta que a perspectiva da deficiência está largamente ausente na literatura feminista contemporânea sobre cidadania.

Focar a contribuição da perspectiva feminista sobre os direitos da pessoas portadoras de deficiência para os debates da cidadania pode servir tanto como uma ênfase correctiva como um enriquecimento conceptual.

Género e deficiência: experiência “simultânea” de discriminação

Podemos, então, argumentar que as actuais construções do modelo social reflectem a agenda dos homens portadores de deficiência e ainda não providencia uma abordagem adequada para a experiência *simultânea* das mulheres, enquanto pessoas portadoras de deficiência e como mulheres (Lloyd, 2001).

No interior de cada um destes dois eixos primariamente usados para formular o modelo social de deficiência, a discriminação sócio-económica, a medicalização da deficiência e a sua relação com os cuidados de saúde, os problemas referenciados pelas mulheres portadoras de deficiência podem ser perspectivados tanto devido ao seu género como à sua deficiência. Igualmente, as mulheres deficientes têm-se descoberto largamente

ignoradas pelas feministas e a sua perspectiva, ou é perdida, ou é uma variante da análise feminista. Assim, as mulheres portadoras de deficiência têm sido apanhadas no cruzamento, por um lado, de uma análise e um movimento no qual têm sido invisíveis como mulheres e, por outro, no qual a sua deficiência tem sido ignorada no grupo dos deficientes.

Na medida em que as frustrações e aspirações das mulheres portadoras de deficiência são exploradas, vemos diferentes perspectivas face às dos homens portadores de deficiência. As mulheres portadoras de deficiência estão preocupadas em explorar questões da sexualidade ou da identidade sexual, desafiar as imagens estereotipadas e opressivas e constrangedoras e os costumes opressivos relacionados com a maternidade e com o cuidar das crianças, e em identificar criticamente os imperativos dominantes à volta do aspecto físico e social da auto apresentação. Esta é uma agenda partilhada por todas as feministas. No entanto, as questões levantadas pelas mulheres deficientes mostram divergência e muitas vezes oposição à perspectiva dominante do feminismo. A mulher portadora de deficiência tem primeiro que lutar contra o preconceito que a exclui da realização do estereótipo. Para muitas, atingir e manter os papéis e as funções femininas *tradicionais* é o exercício dos seus direitos como seres humanos e cidadãos aos quais elas aspiram (Lloyd, 2001).

Há questões para as mulheres deficientes que as colocam à parte da agenda feminista dominante, como por exemplo, os modelos alternativos do feminismo sobre a imagem corporal e estética das mulheres, que podem ser libertadores para a maioria das mulheres, mas são inatingíveis para as mulheres portadoras de deficiência. Senão vejamos, a enfatizada mulher de carreira, mantém como “normal” níveis de energia e aspectos de apresentação que estão para lá daquilo que pode ser atingido pela maior parte das mulheres portadoras de deficiência.

A identidade sexual de uma mulher deficiente é mais provável ser reconhecida quanto mais perto ela se possa aproximar das noções estereotipadas de feminilidade, incluindo a fragilidade do “sexo fraco”.

Por comparação a filosofia inclusiva, mais uma vez, prestou pouca atenção ou nenhuma aos desejos e necessidades das mulheres portadoras de deficiência.

Assim, quando o longo discurso feminista se notou na construção da maternidade como um fardo para o direito das mulheres a fazerem escolhas sobre e na maternidade ou acerca da maternidade, às mulheres deficientes foi negada a possibilidade de exercitar essa escolha até que elas possam provar que são capazes de preencher o papel e a

função estereotipada de mãe. A prática mais comum, na situação das mulheres portadoras de deficiência que porventura tenham um relacionamento afectivo com um parceiro, é o forçar para a esterilização.

Para as narradoras, as questões de género passam quase exclusivamente pelo “machismo” e pelas desigualdades de direitos entre homens e mulheres, isto é, o que é permitido aos homens não é permitido às mulheres, em particular em contextos rurais. Para eles, a vida pública, para elas, a vida doméstica.

As questões de género não fluíam naturalmente nos seus discursos e, por isso, e porque compunham o nosso objecto de estudo, provocávamos o deslizar da conversas neste sentido, o que sortia pouco efeito. Por vezes, chegámos mesmo a ser directas, formulando perguntas. Tecemos várias suposições, em redor destes silêncios, sem atingirmos argumentos que nos convencessem. O artigo de Lloyd (2001) trouxe-nos a possibilidade de clarificar, ou talvez interpretar estes silêncios. Remetemos este facto para a ausência de consciência das discriminações de género, mas rendemo-nos completamente aos argumentos apresentados noutras investigações que confirmam que as teorias feministas *mainstream* também são constrangedoras para as mulheres portadoras de deficiência, como já tivemos oportunidade de referir, e a necessidade de uma reconceptualização da agenda feminista, considerando a contribuição da perspectiva dos direitos e da experiência *simultânea* de mulheres e portadoras de deficiência.

O “corpo” no eixo dos sentimentos de exclusão

Nesta pesquisa, ressaltam as questões do corpo, onde as experiências e subjectividades das narradoras salientam como a primeira impressão de alguém para com outrem fica sempre marcada pela experiência do corpo; este ocupa sempre o lugar de destaque, isto é, umas vezes de aproximação, outras de rejeição, na primeira apresentação. Neste caso, mesmo que de forma indirecta, é através do corpo que experimentam muitos constrangimentos e sentimentos de exclusão.

As narradoras não foram muito explícitas em relação aos constrangimentos em relação ao seu *corpo*, quando se referem a ele, mas vão dizendo que se os seus corpos não apresentassem deformações, sentir-se-iam muito mais aceites.

Assim, as narradoras contam experiências pessoais em que vivenciaram *sentimentos de exclusão*. Estes sentimentos surgem logo na infância pelo facto de não poderem experimentar as mesmas coisas que as/os seus pares, quer pelas limitações físicas, quer pela forma como são olhadas pelos outros/as.

E depois, na emergência da adolescência, a importância do sentimento de não pertença ao grupo de pares parece agravar os sentimentos de exclusão, na medida em que não se sentem “chamadas” a pertencer ao “grupo”. Por vezes, são mesmo alvo da “chacota” dos colegas que lhes “chamavam nomes”.

Os sentimentos de ser excluídos/as pelas/os outros/as vão sendo interiorizados ao ponto de se transformarem em auto-exclusão e, por vezes, o evitamento da sociabilidade, levando a não aceitar convites para eventos sociais (festas, jantares, encontros) por não se sentirem confiantes. E simples actos da vida quotidiana transformam-se em obstáculos sentidos como intransponíveis, como a simples tarefa de cortar a carne ou o peixe à mesa de um jantar “social”.

Os sentimentos de exclusão vividos na infância e na adolescência prolongam-se e repetem-se na idade adulta e acompanham-nas durante toda a sua vida. Sentem que o olhar excludente parece vir mais de pessoas que elas expressam como pertencentes a uma classe social diferente (superior) da sua.

Quando se referem à questão dos *namorados*, declaram mesmo sentimentos de medo e têm a noção de que as relações afectivas são um assunto complicado para qualquer pessoa, sendo que, para elas, “é ainda pior”. Há, de facto, mais dificuldades de aproximação e menos possibilidades de estabelecer conhecimento.

Mas, por vezes, mesmo sabendo que correm alguns riscos, entre eles o do desprezo, têm sentimentos como qualquer outra pessoa, são permeáveis à atracção, ao fascínio, ao desejo ou mesmo à necessidade de amar e ser amadas, e também se apaixonam. Apesar de se tratar de duas narradoras solteiras, consideram que a sua felicidade não está *dependente* do casamento, mas por alguma razão sentem necessidade de o referir. Sonham com a possibilidade da realização afectiva, mas evitam-na, uma vez que estão conscientes de que os seus direitos reprodutivos são uma das principais discriminações experimentadas pelas mulheres portadoras de deficiência que surge não das expectativas sociais delas como mulheres esposas e mães, mas da negação da sociedade do seu direito e da sua capacidade para preencher exactamente esses papéis, enfrentando a ignorância e desaprovação em relação ao seu desejo e capacidade para uma relação sexual, ficam-se pela resignação de que o “casamento não é tudo”.

Educação: que escola inclusiva?

Partimos com fortes expectativas em relação às questões da educação, nomeadamente em relação à escola inclusiva. Acabámos por perceber, no decorrer da investigação que, apesar de uma das narradoras estar a terminar o curso de formação de professora, a escola deixou marcas positivas e negativas, mas não se constitui como tema central das suas experiências e subjectividades.

Neste contexto, que escola inclusiva esperávamos encontrar? A narradora que está a terminar o curso de formação de professora, na sua formação, acha que os/as professores/as, ainda não recebem formação específica conveniente para práticas mais inclusivas. Apesar disso, considera que já há alguma preocupação nesse sentido, principalmente ao nível dos estágios, já que alguns decorrem em turmas com crianças com Necessidades Educativas Especiais integradas, e a diferenciação pedagógica é mesmo uma imposição do estágio.

Por isso, considera que os/as novos professores/as já vão ser diferentes e mais atentos/as às especificidades de cada criança. Os/as professores/as mais antigos têm mais dificuldade em lidar com a diferença. E ela, enquanto profissional, tentará fazer diferenciação pedagógica, até porque está mais sensibilizada para essa situação, pela sua própria experiência. Sobretudo, está consciente que motivar todos/as alunos/as não é tarefa fácil, mas também está certa que fazendo um esforço para não se acomodar, pode resolver a situação.

No entanto, os problemas da inclusão não passam só por questões pedagógicas, começam logo nas acessibilidades, já que, por vezes, mesmo as crianças ditas “normais” têm problemas de acessibilidades face a determinadas condições. E só mesmo as escolas de construção mais recente começam a ter alguma sensibilidade para este problema.

As narradoras relatam muitos episódios, entre os quais a vivência de situações de diferenciação pela positiva. No entanto, a questão da diferenciação pela positiva pode cair na tentação de diferenciar com um mero sentido paternalista, de caridade para com os “coitadinhos” dos diferentes, inibindo qualquer atitude emancipadora, como por exemplo, a experiência de dormir na sala de aula.

Solidariedade: caridade ou cidadania?

Procurando confrontar o objecto desta pesquisa com a análise das narrativas, no que se refere aos contributos de uma cidadania que garanta a igualdade de oportunidades, encontramos uma vivência de cidadania onde a solidariedade, quer institucional, quer individual parece ser imprescindível. Sem ela, as pessoas portadoras de deficiência, apesar do que está previsto na constituição, dos inúmeros decretos e convenções que estabelecem a igualdade de direitos e apregoam a tão desejável igualdade de oportunidades, estariam acantonados/as, esquecidos/as e remetidos/as para “guetos” que não perturbem o olhar e a sensibilidade dos/as tais cidadãos/ãs de “primeira” em função dos/das quais foram estabelecidas as regras da cidadania.

Ao longo da análise, as questões da solidariedade foram-se revestindo de uma enorme importância, uma vez que foi praticamente esta a única forma de cidadania que encontramos.

Até hoje, uma das vias para a inserção na “vida activa” e para a realização pessoal e profissional das pessoas portadoras de deficiência tem passado quase exclusivamente pela via da solidariedade, tanto através da solidariedade institucional, como da solidariedade individual.

Mesmo na procura de emprego, essa solidariedade é muitas vezes a oportunidade necessária. E, por vezes, o gesto solidário prolonga-se no tempo na continuação do assumir da *responsabilidade* pelas pessoas que ajudam a superar as suas dificuldades, e frequentemente de rede de solidariedade, chega mesmo a ser rede de amizade.

Por vezes, a solidariedade surge também através das poucas instituições de “solidariedade” social. Muitas vezes, mais que oportunidade profissional, estas instituições são também uma oportunidade de realização pessoal.

Uma das narradoras sempre que tenta fazer uma retrospectiva da sua vida, lá encontra as instituições de solidariedade como os grandes alicerces da sua vida, tanto a instituição de acolhimento a crianças onde viveu até aos 23 anos, como a instituição de apoio a deficientes onde trabalha há já alguns anos. Não se sente discriminada, antes tratada como uma pessoa “normal”.

A solidariedade é uma constante nas experiências de vida das narradoras, mesmo nos contextos escolares. A outra narradora recorda quando andava na escola primária e, como os acessos eram muito difíceis, as colegas faziam “cadeirinha” para ela ir para o

recreio. Também no ensino superior, havia colegas que colaboravam nas suas necessidades.

Até mesmo alguns momentos de felicidade são promovidos por experiências de solidariedade como foi o caso da oferta de um computador por parte do Clube Lions. Com a publicação, num jornal local, da história de uma das narradoras, os Lions decidiram oferecer-lhe um computador. É claro que os Lions não oferecem computadores a todos/as estudantes que têm dificuldades económicas nem todas as deficientes, ofereceram a esta narradora porque era portadora de uma deficiência e, tendo sido publicitado, deu visibilidade à instituição.

Relatam algumas das experiências de solidariedade por que passaram, com diferentes contributos para a realização da sua autonomia, desde a solidariedade individual como já atrás referimos, até às instituições de solidariedade. Mesmo o percurso académico contou com várias experiências de solidariedade.

Até as próprias questões económicas passam por vezes pelas mesmas redes de solidariedade, como afirma uma das narradoras, em relação à instituição de solidariedade onde viveu até à idade adulta e do esforço que fizeram para lhe fazer uma pequena poupança. Também nos primeiros tempos em que foi trabalhar para a AID, permitiram-lhe que ficasse na situação de residente, o que lhe possibilitou não ter necessidade de gastar dinheiro para a alimentação e estadia e, assim, ir juntando um pouco mais.

Agência: estratégias de sobrevivência

A interpretação das vidas das mulheres deficientes coloca-nos perante a realidade de um grupo social que encontra os seus ensejos de inserção social largamente soterrados pelos preconceitos de uma cultura. A cidadania é um processo em construção, principalmente através do agir, no sentido de “intervir” no mundo, em ordem à sua transformação e para a extensão da democracia a todos os grupos.

Pela análise das narrativas, percebemos que este processo passa por diferentes fases. Em criança, não se compreende muito bem porque é que não se é como as outras pessoas. Depois, vem a fase do tomar consciência de que não se é uma pessoa como as outras e as implicações que essa diferença tem quando se olham ao espelho.

Por vezes, ao confrontar-se com as diferenças, principalmente na idade da escola, surgem sentimentos de revolta. Estes sentimentos de revolta levam a tentar encontrar culpados para a situação. No caso de uma das narradoras, teve fases em que achava que a mãe se teria desleixado e, por isso, ela tinha ficado “assim”. Outras vezes revertem a revolta para o facto de ninguém gostar delas por terem aquele problema e não serem pessoas como as outras. Até centrarem a revolta em si mesmas.

Depois da revolta, surgem sentimentos de insegurança e de mal estar que por vezes são a causa de frequentes “crises”.

Têm necessidade de um reforço positivo de forma a superar a insegurança, e de confiança para se sentirem realizadas profissionalmente.

Utilizando algumas *estratégias*, conseguem sentir-se bem consigo mesmas, entre as quais se destacam tentar *ser agradáveis e comunicativas* com as pessoas que as rodeiam, em especial com as colegas, e o tentar *pensar positivo* em relação aos seus problemas e encará-los da melhor maneira possível. Outras passam por consciencializar que, mesmo sabendo que há limitações, é preciso “ter coragem e saber valorizar” o que há de bom em si. E depois, acreditarem que se se *empenharem*, podem ser tão boas como as outras. Finalmente, terem presente que os pensamentos negativos não ajudam nada, a arte de viver passa por andar feliz.

E atrevem-se mesmo a encorajar todos e todas, que se encontrem em situações idênticas, a não cruzarem os braços, mas pelo contrário, a irem à luta e imporem a sua presença.

Mas, a luta pela imposição da dignidade a que têm direito tem que ir mais além deste agir individual, será necessário que se organizem no sentido de uma *agência* colectiva, quer através dos movimentos de pessoas portadoras de deficiência (mesmo aqui já podemos encontrar alguma hierarquização das deficiências, como a ACAPO que requer uma especificidade própria e talvez mais sólida e forte que outros movimentos). Uma das vias pode ser através, como sugere Lloyd (2001), dos movimentos feministas assumirem e incluírem nas suas lutas as causas das mulheres portadoras de deficiência, como pessoas que vivem a experiência *simultânea* de mulheres e portadoras de deficiência.

Neste sentido, Young (2000) sugere que uma solução contra a marginalização culturalmente definida seria que todos/as nos compreendêssemos a nós próprios como plurais, mutáveis e heterogéneos. No entanto, sente-se que as pessoas pertencentes a grupos oprimidos vivem uma “dupla subjectividade”, isto é, interiorizam o conhecimento cultural de que os grupos dominantes os temem e detestam e assumem

uma posição de subjectividade dominante para consigo e para com outros membros dos grupos com os quais se identificam. A dialéctica entre estas duas subjectividades – o ponto de vista da cultura dominante que os define como feios e temíveis, e o ponto de vista dos oprimidos, que se vêem como normais, companheiros e engraçados – representa como que uma dupla consciência.

As organizações das pessoas deficientes podem ter um papel importante na organização de campanhas contra a discriminação social e económica que contribuiu tão penetrantemente para a sua opressão e marginalização.

Apregoando o slogan mundial, “queremos direitos, não caridade”, será necessário providenciar uma base científica para compreender as consequências das condições de saúde, em vez focar na etiologia da deficiência, para melhorar a participação das pessoas com deficiência na sociedade e para corrigir dados tanto facilitadores como as barreiras a essa participação.

Torna-se, então, de crucial importância um modelo que enquadre a experiência da deficiência, de forma a que as pessoas deficientes sejam especialistas da sua situação e donos do seu próprio destino, um modelo que deve ser adequado à realidade das vidas de *todas* as pessoas portadoras de deficiência, em que os parâmetros reflectam adequadamente as prioridades de todos e de todas.

A finalizar

Com este trabalho, tornaram-se evidentes os constrangimentos colocadas à realização pessoal e profissional das pessoas deficientes, nos obstáculos sustentados em estreita ligação com as concepções profundamente discriminatórias que quotidianamente vivem. No entanto, a inserção social das pessoas deficientes, fomentada por novas representações dessa condição, aparece-nos dependente de um outro tipo de cidadania, um registo capaz de fazer face aos entraves que estruturalmente condicionam a vida de quem é diferente em Portugal. Refiro-me à sua intervenção sócio-política, no sentido de imbuírem as percepções da deficiência das suas perspectivas informadas, e de transformarem as políticas sociais que a elas se dirigem, para que, de “cuidados paliativos”, estas passem a consagrar direitos efectivamente conducentes a um horizonte de participação social.

Creemos que o fim da experiência de exclusão a que as pessoas com deficiência estão votadas, um pouco por todo o mundo, depende da consciencialização de um modelo

social da deficiência: um modelo que, contra as lógicas biomédicas, seja capaz de reconhecer na deficiência uma forma particular de opressão social. Nesse sentido, importará que o associativismo em torno da deficiência possa, num mesmo tempo, contemplar as especificidades da marginalização de outras pessoas excluídas e aquilo que há de comum na opressão a que as pessoas designadas como “outros” estão sujeitas. Só o reconhecimento do potencial democrático passível de emergir de uma coligação de organizações de “oprimidos/excluídos” poderá operar uma urgente e radical transformação das lógicas vigentes. Assim, importaria a consecução de uma intervenção na opinião pública que permitisse desmobilizar os fatalismos e preconceitos que, em todo o lugar, precedem as pessoas portadoras das diversas deficiências. Estamos, pois, perante a urgência de reconhecer a voz emanada de experiências que vêm sendo acantonadas e que, por isso, muito acrescentam à criatividade que deverá assistir à reinvenção de novos contextos de sociabilidade, ou dito de outra forma, de novas cidadanias.

Complementarmente, concordamos com Boaventura Sousa Santos, que uma reconfiguração social não poderá deixar de fazer apelo ao caminho já percorrido pelo *idioma* dos direitos humanos no âmbito da deficiência, e ao potencial que nele reside para a transformação social das condições a que as pessoas com deficiência estão sujeitas. Ademais, os direitos humanos mostram ser um recurso com potencialidade para a criação de pontes entre os intentos de justiça social das pessoas com deficiência e outras situações que cumulam de injustiças o mundo em que vivemos. Os direitos humanos podem, assim, ser mais um recurso na aspiração a *traduções* que tornem as diferentes lutas mutuamente inteligíveis (Santos, 2000: 27). A ser assim, teríamos leituras mais amplas das diversas formas de opressão a que uma pessoa com deficiência pode estar sujeita, fomentando-se, igualmente, elos emancipatórios para com outros grupos excluídos. Particularmente, como refere Martins (2004: 208), ao nível das políticas do corpo, estabelecendo solidariedades políticas com aqueles grupos que também são alvo de lógicas somatocráticas (mulheres, negros, LGBT, etc.).

Bibliografia

Araújo, Helena Costa, (2000), *Pioneiras na Educação: as professoras primárias na viragem do século, 1870-1933*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional

Araújo, Helena, (2001) “Género, Diferença e Cidadania na Escola: Caminhos Abertos para a Mudança Social?”, in David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, Porto, Porto Editora, pp.143-153

Araújo, Helena, Magalhães, Maria José (1999) “Des-fiar as Vidas. Perspectivas Biográficas, Mulheres e Cidadania”, *Cadernos Coeducação*, Lisboa, CIDM

Ariés, Philippe (1978) *História Social da Criança e da Família*, Rio de Janeiro, Editora Guanabara

Arnot, Madeleine e Dllabough, Jo-Anne (2003) “ Reformular os debates educacionais sobre a cidadania, agência e identidade das mulheres”, *ex Aequo*, 7, pp. 17-45

Arnot, Madeleine, Araújo, Helena C., Delyanni, Kiki, Tome, Amparo, Rowe, Gabrielle (1996). “Gender and Discourses of Citizenship used by Teachers in five European Countries” *in International Sociology of Education*, 6 (1), pp.3-36.

Badinter, Elisabeth (s/d) *O Amor Incerto. História do Amor Maternal (do séc.XVII ao séc. XX)*, Lisboa, Relógio D'Água

Bardin, Laurence (1977) *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70

Barnes, Colin, Merer, Geoff e Shakepeare, Tom (1999) *Exploring Disability: a Sociological Introduction*, Polity Press, Cambridge.

Bertaux, Daniel (181) (org.), *Biography and Society – the life history approach in the Social Sciences*, Londres, Sage.

Bourdieu, Pierre (1997) *Razões Prática: Sobre a Teoria da Acção*, Oeiras, Celta.

Bourdieu, Pierre (1989) “Introdução a uma sociologia reflexiva”, *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel.

Butler, Judith (1993) *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*, Routledge, Nova Iorque.

Conde, Idalina (1993) “ Problemas e virtudes na defesa da biografia” in *Sociologia – Problemas e Práticas*, 13, pp.39-57

Connell, Robert W. (1997). *Escuelas e justicia socia*, Madrid, Ediciones Morata.

Correia, José Alberto (1998) *Para uma Teoria Crítica em Educação*, Porto, Porto Editora.

Costa, Ana Maria Bénard (2006), « Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência» *Jornal de Letras n°27 de Setembro*

Ferrarotti, Franco (1983), *Histoire et Histoires de Vie, la méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Librairie des Méridiens.

Figueiredo, Ilda (1999), *Educar para a cidadania*, Porto, Edições ASA.

Fonseca, Laura (2000), *Culturas Juvenis, Percursos Femininos*, Oeiras, Celta Editora.

Foucault, Michel (1977) *Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões*, Petrópolis, Editora Vozes

Fraser, Nancy (2003) “O que é crítico a teoria crítica? Habermas e Género”, *ex-aequo*, 8 pp.57-90

Ghiglione, et al, (1980) *Manuel d'analyse de contenu*, Paris, Livrarie Armand Colin.

Giddens, Anthony (1995) *Transformações da Intimidade*, Oeiras, Celta Editora.

Giddens, Anthony, (1984) *Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora.

Hey, Valerie (2003), «Dançando à roda das malinhas de mão: re-imaginar a cidadania através da amizade enquanto forma de luta» *Ex-aequo* 7, pp.49-70

Lister, Ruth (2002), “Cidadania: um desafio e uma oportunidade para as feministas” in Araújo, Helena (org.), *ex aequo – Outros sentidos para novas cidadanias*, 7, pp. 165-178

Lloyd, Margaret (2001) “The Politics of Disability and Feminism: Discord or Synthesis?”. *Sociology* 35, pp.715-728

Magalhães, António (1994) “O Paradigma de Cientificidade Emergente e as ‘Histórias de Vida’”, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (mimeo)

Magalhães, António e Stoer, Stephen (2003) “A Diferença somos nós”, *A Página da educação*, Março, 121, p.7

Magalhães, António e Stoer, Stephen, (2003) “A Nova Classe Média e a Reconfiguração do Mandato Endereçado ao Sistema Educativo” in *Educação Sociedade e Culturas*, 18, pp-25-40

Magalhães Maria José, Fonseca Laura e Oliveira Olga (1991) – *História de Vida de uma Operária da Indústria Corticeira*, Lisboa, CIDM.

Magalhães, Maria José (1998) *Movimento Feminista e Educação (Portugal, décadas de 70 e 80)*, Oeiras, Celta Editora.

Magalhães, Maria José (2003) “Em torno da definição de conceito de *agência* feminista”, *ex-aequo*, 7, pp.189-198

Magalhães, Maria José (2005) *Mulheres, Espaços e Mudanças: o Pensar e o Fazer na Educação das novas Gerações*, Tese de Doutoramento, FPCEUP.

Marshall, T. H.(1950) *Cidadania, Classe Social e Status*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.

Martins, Bruno (2004) “*E se eu fosse cego?*”: *Narrativas silenciadas da deficiência*, Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Neves, Catarina (2006) «Direito ao Prazer», *Integrar*, Outubro 23, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, pp.66-67

Morris, J. (1997) *Encuentro com desconocidas. Feminismo y discapacidad*. Madrid, Narcea.

Pacheco, José Augusto (2000). *Educação para a Cidadania - o espaço curricularmente adiado* (mimeo)

Pateman, Carole (2003), “O contrato sexual: o fim da história?” Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres, *ex-aequo*, 8 pp.31-44

Peniche, Andrea (2007) *Elas Somos Nós: o Direito ao Aborto como Reivindicação Democrática e Cidadã*, Porto, Afrontamento.

Plummer, Ken (1983) *Documents of Life 2, an invitation to a critical humanism*, Londres, Sage.

Poirier, Jean, Clapier-Valladon, Simone & Raybaut, Paul (1983) *Les Récits de Vie – théorie et pratique*, Paris, PUF.

Rodrigues, David (2001) (org.) *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*, Porto, Porto Editora.

Rowland, Robert (1987), *Antropologia, História e Diferença*, Porto, Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (2000) *Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*, Porto, Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (1987) *Um discurso sobre as ciências*, Porto, Edições Afrontamento.

Stanley, Liz (1993) "On Auto/biography in Sociology", *Sociology*, Vol. 27, nº 1, pp. 41-52

Steenbergen, Bart van (1996). *The Condition of Citizenship*, London, Sage Publications.

Stoer, Stephen (2001) "Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social" in S. Stoer, L. Cortesão e J. A. Correia (org.), *Transnacionalização da Educação*, Porto, Edições Afrontamento.

Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena C. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num país da (semi)periferia europeia*, Lisboa, Escher.

Subirats, Marina e Brullet, Cristina (1988) *Rosa y Azul. La Transmisión de los Géneros en la Escuela Mixta*, Madrid, Ministério de Cultura.

Torres, Carlos Alberto (2001), *Democracia, Educação e Multiculturalismo – dilemas da cidadania em um mundo globalizado*, Petrópolis, Vozes.

Winter, Micha de (1997) *Children as Fellow Citizens, participation and commitment*, Oxford and New York, Radcliffe Medical Press.

Young, Iris (2000) *La Justicia y la Política del a Diferencia*, Madrid, Edicions Cátedra.

Young, Iris. (1997). *Intersecting Voices - dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton, Princeton University Press.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 163/2006, de 8 de Agosto: Acessibilidade de Espaços Públicos, Equipamentos Colectivos e Edifícios Públicos e Habitacionais,

Lei de Bases da Reabilitação, Lei nº 38/2004 de 18 de Agosto

Anexos

Anexo 1 – Quadro 1

Pré-Categorização – Narrativa 1 e 2 - Final

| | | |
|--|--|---|
| 1 - Percursos de socialização informal | 1.1 – A família | 1.1.1 – Família protectora |
| | | 1.1.2 – Famílias que rejeitam |
| | | 1.1.3 – Famílias alternativas |
| | 1.2 -Os/as amigos/as | |
| | 1.3 -As Brincadeiras | |
| | 1.4 – Contextos de saúde | |
| | 1.5 – Processo de Institucionalização | |
| | 4 – Lidar com a própria deficiência | 4.1 – Lidar bem (pensamento positivo) |
| 2 - Experiências de Educação Formal | 2.1 – A Escola | 2.1.1 – Diferenciação pela positiva ou paternalismo |
| | | 2.1.2 – As professoras preferidas |
| | | 2.1.3 – Experiências de sucesso/insucesso |
| | 2 – Ensino Superior | |
| | 3 – A Escola Inclusiva | |
| | 4 – Acessibilidades | |
| 3 - Cidadania | 3.1 – Sentimentos de exclusão | |
| | 3.2 – Dificuldades de realização afectiva | 2.1 – Corpo |
| | 3.3 – Entraves à Realização Pessoal/dificuldades | |

| | | |
|-------------------|---|--------------------------|
| | de autonomia | |
| | 4 – Contexto de estágio | |
| | 5 – Abandono do “eugenismo” para a aceitação das diferenças | |
| 4 - Solidariedade | 4.1 – Cidadania adquirida | |
| | 4.2 – Questões económicas | |
| 5 - Agência | 1 – Lidar com a deficiência | |
| | 2 – Construir a Autonomia | 2.1 – Realização pessoal |

Quadro 2

Pré-Categorização – Narrativa 1 e 2

| | |
|---|--|
| 1 - O papel da família | 1.1 – Os pais esforçaram-se para eu tirar um curso |
| | 1.2 – Na família não tenho problemas |
| | 1.3 – O pai sempre preparado para a defender |
| | 1.4 – O pai que resolve todos os problemas |
| | 1.5 – Família protectora |
| | 1.6 – Família alargada |
| | 1.6.1 – A vizinha |
| | 1.6.2 – Damo-nos como irmãs |
| | 1.7 – a minha mãe era pobre |
| | 1.8 – Nunca tive uma boa relação com a minha mãe. Nunca vivemos juntas |
| | 1.9 – Não quis ir passar o Natal a casa |
| | 1.10 – A minha irmã bebia muito e eu não gostava |
| | 1.11 – A minha mãe era revoltada |
| | 1.12 – Não acredito que vá viver sempre uma relação afastada |
| 1.13 – Sou a que estou melhor | |
| 1.14 – Quatro dias que pareceram uma eternidade | |
| 2 - Amigas | 2.1 – Não tinha amigas |
| | 2.2 – Os pares |
| | 2.3 – As meninas queques |
| | 2.4 – O nosso grupinho |
| | 2.4.1 – Amigas não me faltam |
| | 2.5 – Não tinha amigas na residência |
| | 2.6 - As amigas da onça |
| | 2.7 – As minhas colegas são espectaculares |
| | 2.7.1 – Tratam-me de igual para igual |
| | 2.8 – Companheiras de apartamento |
| 2.8.1 – Temos um relacionamento muito bom | |
| 2.8.2 – Divisão das tarefas domésticas | |
| 2.8.3 – Elas colaboram nas minhas dificuldades | |
| 2.8.4 – Depois as vidas mudam | |
| 2.8.5 – Mas não se esquecem de mim | |
| 3 - Brincar | 3.1 – Brincava sozinha |
| | 3.2 – Brincadeiras possíveis |
| | 3.3 – Limitações |
| | 3.4 – não me lembro de brincar com as minhas irmãs |
| 4 – Lidar com a própria deficiência | 4.1 – Lidar bem (pensamento positivo) |
| | 4.1.1 – Nasci normal |
| | 4.1.2 – Somos tão bons como eles |
| | 4.2 – Não compreendia as coisas |
| | 4.2.1 – A revolta |
| | 4.2.2 – Não sou uma rapariga como as outras |

| | |
|--|---|
| | 4.2.3 – Queria chamar à atenção |
| | 4.2.4 – A deficiência estraga tudo |
| | 4.3 – Há pessoas que ainda estão piores |
| | 4.4 – Mobilidade na cidade |
| | 4.5 – Aprender a autonomia |
| | 4.5.1 – A.V.D. |
| | 4.5.2 – Mobilidade |
| | 4.6 – Melhor adaptação na cidade |
| | 4.7 – Perigo de andar à noite |
| | 4.8 – Ansiedade sobre a aceitação dos alunos em relação à diferença |
| | 4.8.1 – As crianças reagem com naturalidade |
| | 4.8.2 – Curiosidade natural |
| | 4.9 – Enfrentar a situação |
| 5 - Saúde | 5.1 – Operações |
| | 5.2 – Consultas e Internamentos |
| | 5.3 – Centro de Paralisia Cerebral |
| 6 - Excesso de zelo/Paternalismo | 6.1 – Cadeirinha |
| | 6.2 – Tratava-me bem de mais |
| 7 – Sentimentos de exclusão | 7.1 – Vê-las brincar |
| | 7.2 – Exclusão das meninas queques |
| | 7.3 – Havia sempre grupinhos e eu ficava de lado |
| | 7.4 – Também me arrumava (auto-exclusão) |
| | 7.4.1 – Há níveis diferentes |
| | 7.4.2 – Somos de nível mais baixo |
| | 7.4.3 – Solidariedade |
| | 7.5 – Ficar irritada por ser chamada coitadinha |
| | 7.6 – Há pessoas que não encaram bem |
| | 7.6.1 – Há quem nos ponha de lado |
| | 7.6.2 – Chamou-me manca |
| 8 – Experiências de sucesso/insucesso escolar | 8.1 – Matemática até gostava mas era um desastre |
| | 8.1.1- Tinha muita dificuldade |
| | 8.2 – Correctivos corporais |
| | 8.3 – Só tive apoio educativo a História |
| | 8.9 - Bom comportamento |
| | 8.4 – Nunca me senti discriminada por eles (professores) |
| | 8.4.1 – Pelo facto de estar na IAC |
| | 8.5 – O professor ligou-me |
| | 8.8 – A escola nunca me despertou |
| | 8.6 – A professora que eu adorava/ professora porreira |
| | 8.7 – Professores exigentes |
| 9 – A Instituição de Acolhimento para Crianças | 9.1 – Vim para a IAC |
| | 9.2 – Tive sorte em ter vindo para a IAC |
| | 9.3 – uma rapariga sente-se sempre diferente |
| | 9.3.1 – Com aquelas capas pior |
| | 9.4 – Éramos muito protegidas |

| | |
|-------------------------------------|--|
| | 9.5 – Uma vez fugi |
| | 9.6 – As pessoas conhecem-me do IAC |
| | 9.7 – Correctivo corporal |
| | 9.5.1 – Tive um castigo |
| 10 – Percurso Académico | 10.1 – Quotas |
| | 10.2 – Expectativas / o ensino superior devia ser uma maravilha |
| | 10.3 – Não podem estar ali tão pertinho dos alunos |
| | 10.4 – As eleitas |
| | 10.5 – Residência Universitária |
| | 10.5.1 – Não podia cozinhar |
| | 10.6 – Era perto dava para ir a pé |
| | 10.7 – Colegas |
| | 10.7.1 – Colegas de quarto |
| | 10.8 – A vida na Residência |
| | 10.9 – Solidariedade das colegas de curso |
| | 10.9.1 – A traição da colega |
| | 10.10 – Recurso/Computador |
| | 10.10.1 – Solidariedade do Sr. Arlindo |
| | 10.10.2 – Apoio dos Lions |
| | 10.11 – Condições de estudo no ensino superior |
| | 10.12 – Importância dos recursos pessoais |
| | 10.13 – Tentou que eu fosse fazer o curso |
| | 10.14 – Fui estudar à noite |
| 11 – Saídas/Sexualidade | 11.1 – Saídas com a colega para a acompanhar |
| | 11.2 – O namorado da colega no quarto |
| | 11.3 – Chegar ao próprio quarto e ver aquela figura |
| | 11.3.1 – Socorrer-se do regulamento |
| | 11.4 – As saídas nocturnas |
| | 11.5 – Idas ao cinema |
| | 11.6 – Na vila saio pouco (distância simbólica maior) |
| | 11.7 – Velinha |
| | 11.8 – Não partilhar os rituais da noite |
| 12 – Percurso profissional | 12.1 – Escolhi ser professora |
| | 12.2 – Estágio |
| | 12.2.1 – dei aula sem os planos |
| | 12.2.2 – Estágio/ Computador |
| | 12.3 – Fui tirar um curso de costura |
| | 12.4 – Fui trabalhar para um infantário |
| | 12.5 – Fui servir |
| 15 – Integração de crianças com NEE | 15.1 – não vou ser daquelas professoras que põem os alunos de lado |
| | 15.2 – Boa preparação |
| | 15.3 – Os professores com mais idade são piores |
| | 15.4 – Escola de referência |
| | 15.5 – Escola Problemática |
| | 15.5.1 – comportamento dos alunos |
| | 15.5.2 – Difíceis de motivar |

| | |
|------------------------------|---|
| 13 – Deficiência e Cidadania | 13.1 - Acessibilidades |
| | 13.2 – A sociedade não aceita bem as pessoas deficientes |
| | 13.3 – Mentalidade excluyente |
| | 13.3.1 – Olhar excluyente |
| | 13.4 – Ninguém é perfeito |
| | 13.5 – Os deficientes têm uma função a cumprir / fazem aquilo que lhes é possível |
| | 13.6 – Abrir às diferenças |
| | 13.7 – Questões de género |
| 13.11 Apologia do corpo | 13.11.1 – Apologia do corpo |
| | 13.11.2 – Sou muito vaidosa |
| | 13.11.3 – Para andar bem vestida não é preciso gastar muito dinheiro |
| 19.6.2 | 13.11.4 – Não gosto de ficar a dever |
| | 13.8 – Dificuldades em arranjar emprego |
| | 13.9 – Fazer ver à sociedade |
| | 13.10 – Preocupo-me com o que as pessoas pensam |
| | 13.12 – O cigarro é uma companhia |
| | 13.13 – As pessoas não sabem se sou só deficiente física |
| 14 – Educação e deficiência | 14.1 – Acessibilidades nas escolas |
| | 14.1.1 – Escola nova |
| 16 - Namorados | 16.1 – Ainda é cedo |
| | 16.2 – Medo das relações afectivas |
| | 16.3 – vai ali um rapaz giro |
| | 16.4 - A felicidade não depende disso |
| | 16.4.1 – Nasci para ser tia |
| | 16.4.2 – Não é desprezo nenhum ser solteira |
| | 16.5 – Os rapazes não sabem como sou e afastam-se |
| | 16.6 – Ele tinha vergonha de sair comigo |
| | 16.7 – Eu acho que é uma paixão |
| | 16.7.1 – É mais velho |
| | 16.7.2 – De famílias importantes |
| | 16.7.3 – já lhe paguei três cafés |
| 17 – Filosofia de vida | 17.1 – Pensamentos negativos não são para cá chamados |
| | 17.2 – Conceito de felicidade |
| 18 – A Instituição de A Def | 18.1 – Pôs-me a mão no ombro e levou-me para a IAD |
| | 18.2 – Ajudou-me a integrar na instituição |
| | 18.3 – Fez com que eu batalhasse |
| | 18.4 – Ao princípio estava revoltada e insegura |
| | 18.5 – Com uma deficiência era difícil arranjar emprego |
| | 18.6 – Vivia no lar da IAD |
| | 18.7 – Não me rejeitam. Tratam-me como se fosse normal |
| | 18.8 – Medo de perder o emprego |
| 19 – Gestão do ordenado | 19.1 – O meu ordenado dá |
| | 19.2 – No IAC não me gastaram um centavo |
| | 19.3 – No IAD também foram solidários |
| | 19.4 – Quis que cofiassem em mim |
| | 19.5 – Independência económica/autonomia |

Anexo 2 – grelha 1

Pré-Categorização – Narrativa 1

| | | |
|------------------------|--|---|
| 1 - O papel da família | 1.1 – Os pais esforçaram-se para eu tirar um curso | A minha família sempre me apoiou. Fizeram a casa, procuraram dar-me um curso para que eu um dia, quando eles morrerem, não ficar assim tão desamparada. Eu tinha que, pelo menos, tirar um curso, porque sem curso é difícil arranjar um emprego e com um curso, pelo menos, tinha algumas hipóteses. Foi nisso que os meus pais se esforçaram. |
| | 1.2 – Na família não tenho problemas | Na família, não tenho problema nenhum |
| | 1.3 – O pai sempre preparado para a defender | O meu pai estava ao lado e nem disse nada, porque eu estava-me a defender bem. |
| | 1.4 – O pai que resolve todos os problemas | Liguei ao meu pai, estava a entrar em pânico |
| | 1.5 – Família protectora | O meu pai foi ao Porto de propósito para levar o computador a Vila Nova de Gaia, O que falta se calhar nos amigos está compensado na família. |
| 2 – Amigas | 2.1 – Não tinha amigas | Não tinha grandes amigas, |
| | 2.2 – Os pares | Mas até ao 6º ano andamos sempre juntos |
| | 2.3 – As meninas queques | Só que havia um grupo, o grupo maioritário que eram filhas de pais de <i>nariz impinado</i> , por assim dizer, pessoas ricas. Às vezes, havia alturas em que se sentia que havia o grupo dos riquinhos e o dos pobres, elas não se misturavam, eram um grupo de cinco e depois o resto da turma eram colegas, amigas eram consideradas aquelas que andavam sempre juntas. Eram as meninas <i>queques</i> . Seleccionavam-se pelas roupas e quem não veste a marca tal, já é excluído (e agora é pelo telemóvel). |
| | 2.4 – O nosso grupinho | No nono ano, encontrei três vizinhas, duas são gémeas e a partir daí, nunca mais tive esses problemas. Andávamos sempre as três. Depois outra colega também se juntou a nós e éramos um grupo de quatro, sempre o nosso grupinho. Ficamos grandes amigas, ainda hoje passo por elas e estão sempre a perguntar... |
| | 2.5 – Não tinha amigas na residência | No Porto, tenho colegas e amigas que vão ficar para sempre. Colegas tinha muitas, mas amigas, tenho algumas, mas também as que me interessavam, porque as outras não eram amigas de verdade, só colegas. |
| | 2.6 - As amigas da onça | Acho que amigas verdadeiras, há uma ou duas no máximo, porque quem disser que tem 5 ou 6 estão muito enganados, não tem amigas, são mas é <i>amigas da onça</i> . Mas mesmo assim, consegui fazer grandes amizades lá. Ainda hoje, tenho colegas, quer raparigas como rapazes, não são muitos, mas também não me interessa, são bons. Agora, daquelas amigas que só se lembram de nós quando é para sair à noite e até é mas é para nos gozar, tipo: “Esta não se mete em nada, vamos a ver a primeira vez como é que ela faz”. |
| 3 – Brincar | 3.1 – Brincava sozinha | Durante o dia na semana entretinha-me muito |

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| | | <p>bem, tinha as bonecas, era vesti-las, tirar-lhes a roupa, dar-lhes banho, mas era mais sozinha. Vivía com os meus avós, que nessa altura ainda eram vivos, entretinha-me muito sozinha, e aprendi a brincar sozinha, não tinha pequenitos aqui, e eu também tinha limitações.</p> |
| | 3.2 – Brincadeiras possíveis | <p>Claro que havia coisas que eu sabia que não podia fazer e havia brincadeiras que eu não podia fazer, mas também não me sentia mal com isso, fazia outras coisas, o que podia. Brincar com bonecas, pelo menos era uma coisa que eu podia fazer, porque não tinha limitações nenhuma.</p> |
| | 3.3 - Limitações | <p>Agora, brincadeiras como saltar à corda, ou com o elástico, como faziam na escola, isso, claro, para mim não dava,</p> |
| 4 – Lidar com a própria deficiência | 4.1 – Lidar bem (pensamento positivo) | <p>eu sabia isso, mas também aceitava bem. Não valia a pena andar a dizer: “Ai não posso fazer isto!” Não se pode fazer, faz-se outra coisa.</p> <p>Eu encaro muito bem este meu problema da deficiência.</p> <p>- Pois não me adianta nada chorar, uma pessoa tem que ter coragem e ir para a frente, não adianta ficar presa</p> <p>Eu não tenho problema nenhum. Acho que sempre lidei muito bem com esta minha problemática. Eu já tenho o problema que tenho e não vou deixar-me ir abaixo e dizer: “Sou uma inútil, uma inválida, estou aqui e não valho nada.”</p> <p>Temos que saber dar o valor a nós próprios; se os outros não vêm ter connosco, uma pessoa desenrasca-se sozinha. Desde sempre fui assim.</p> <p>E depois é encarar e lidar bem com a situação.</p> |
| | 4.2 – Não compreendia as coisas | <p>Quando era criança, não compreendia as coisas e às vezes pensava: “Porque é que eu tenho que ser assim e os outros são normais?”</p> |
| | 4.3 – Há pessoas que ainda estão piores | <p>Agora não! Crescer, ajudou-me um bocado a compreender que há pessoas que são piores, mas cada um é como é e pronto.</p> <p>Aliás, tenho uma prima que ainda tem mais problemas que eu, tem uma grande dificuldade na articulação dos movimentos, mas foi uma doença. A forma de encarar é diferente. Ela é dali perto da Arrifana, só que encara de maneira diferente. O cérebro dela também ficou afectado, ela só fez o nono ano e fazia um ano em dois. Com ela, uma pessoa não pode tocar no assunto, basta perguntar: “A Ana vai melhor?” Como perguntou, uma vez, uma tia minha, sem nenhuma intenção, e ela começou logo a chorar.</p> <p>e eu via pessoas em cadeira de rodas, viam-se lá situações piores do que a minha. Basicamente eram crianças.</p> <p>e eu vejo outras crianças que nem conseguem caminhar sequer e eu já me dava por muito</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>contente. Eu via essas crianças e pensava: - "Eu posso me considerar uma privilegiada." Posso me dar por muito feliz, comparada com algumas pessoas.</p> |
| 4.4 – Mobilidade na cidade | <p>Gostei da experiência de ter ido para o Porto, foi totalmente diferente, para quem não estava habituada. Eu mal conhecia o Porto, só ia lá quando ia às consultas, ia com o meu pai. Íamos de taxi, outras vezes íamos de autocarro. Ir ao Porto era um <i>bicho de sete cabeças</i>.</p> |
| 4.5 – Aprender a autonomia | <p>Mas só custou a primeira semana, depois comecei a entrar no ritmo e pronto. Agora já vou sozinha para o Porto, não preciso que vá ninguém comigo. Sabendo os autocarros que tenho que apanhar e o sítio onde tenho que entrar e sair. Até gosto, por acaso. É diferente, passar de uma vila para uma cidade, é completamente diferente.</p> <p>Estive no Porto, conseguia viver sozinha, ia às compras, tinha a minha autonomia</p> |
| 4.5.1 – A.V.D. | <p>Pelo menos, quando conseguimos fazer as nossas coisas, quando nos conseguimos desenrascar. Podemos considerar-nos muito felizes. Não tenho que estar a depender de ninguém, para me vestir, para me lavar, consigo fazer tudo sozinha.</p> |
| 4.5.2 - Mobilidade | <p>Primeiro quero acabar o meu cursinho, só falta uma disciplina, arranjar emprego, ganhar dinheiro para tirar a carta e depois comprar o carro. Para mim faz muita falta: eu caminho um bocado e fico cansada, tenho que fazer mais esforço que os outros para caminhar. Em distâncias longas também consigo, mas, se for a dar a mão a alguém, aguento mais tempo do que se for sozinha, porque tenho que fazer mais esforço, canso-me mais, ando menos.</p> |
| 4.6 – Melhor adaptação na cidade | <p>Eu acho que me adaptei até melhor do que aqui, pelo menos, lá tinha colegas.</p> |
| 4.7 – Perigo de andar à noite | <p>Algumas queriam que eu sáisse à noite, mas eu à noite não gosto de sair, não adianta, que eu não gosto de sair. E é perigoso, ainda para mais. Para já, tenho dificuldade em andar durante o dia, que fará à noite, que não vejo, tenho dificuldade em ver à noite, tenho que ir sempre agarrada a alguém. À noite, se o piso for um bocadinho irregular, é mais difícil para mim caminhar,</p> <p>Depois, é assim: se uma pessoas vai de carro é perigoso, porque se calha haver um acidente, aquilo sabe-se lá, para ir de autocarro também sozinha a altas horas da noite, também não dava, nem pensar.</p> |
| 4.8 – Ansiedade sobre a aceitação dos alunos em relação à diferença | <p>No primeiro ano, pensei um bocado, até nas primeiras alturas em que fomos para o estágio, até tinha medo porque pensava: "Como é que isto vai ser, com o meu problema como é que as crianças vão reagir a isso?!".</p> <p>A relação com os alunos foi sempre boa, já se sabe que há aqueles que são mais espetivados, por assim dizer, mas de maneira geral aceitavam bem. Claro que houve alunos que perguntavam, mas isso é De início, ainda tinham receio e não perguntavam, mas depois</p> |

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| | | <p>perguntavam e eu dizia:</p> <p>- Olha, desde bebé que fiquei assim, que caminho assim, já nasci assim com este problema, e como vocês caminham assim, eu caminho desta maneira, é a minha maneira de caminhar.</p> <p>Isso até foi mais no primeiro ciclo, e à partida eles aceitavam. Gostava tanto de uns como de outro. Vinham para o colo, davam beijinhos... E uma pessoa, aprendendo a lidar com isso, depois já não há problemas. À partida, não tive reacções negativas por parte dos alunos, acima de tudo, sempre fui tratada com respeito. Nunca me disseram: "Ai a professora caminha mal, e não sei quê!"</p> |
| | 4.8.1 – As crianças reagiam com naturalidade | Mas vi que as crianças reagiam com naturalidade |
| | 4.8.2 – Curiosidade natural | curiosidade deles todos, perguntavam como perguntam outras coisas. |
| | 4.9 – Enfrentar a situação | Nunca tive comentários desses, até posso vir a ter, mas também, se tiver, uma pessoa na altura tem que enfrentar a situação. |
| 5 – Saúde | 5.1 - Operações | Nessa altura, eu tive que fazer algumas operações. |
| | 5.2 – Consultas e Internamentos | Nessa altura já ia às consultas ao Porto, estive internada no Hospital de Santo António aos dois anos. A partir daí, tinha as consultas no Hospital Maria Pia. Foi lá que fui seguida desde pequenina, eu acho que desde bebé, até aos 20 anos. Eles só seguem até aos 18 anos, mas como eu tive uma operação para fazer depois dos 18 e estava a ser seguida lá, teve que ser lá. |
| | 5.3 – Centro de Paralisia Cerebral | Eu dou-me por muito feliz, porque frequentei o Centro de Paralisia Cerebral do Porto, ia lá também a umas consultas. Nunca fui lá operada, ia só mesmo às consultas |
| 6 - Excesso de zelo/Paternalismo | 6.1 - Cadeirinha | as minhas colegas fazerem cadeirinha e eu sentada lá, para me trazerem para baixo para o recreio |
| 7 – Sentimentos de exclusão | 7.1 – Vê-las brincar | também me lembro de outras alturas em que eu ficava sentada porque não podia descer, e via-as a brincar, a jogar futebol e outras coisas. |
| | 7.2 – Exclusão das meninas queques | Havia alturas em que eu sabia perfeitamente que elas não me incluíam por causa do problema que eu tinha, isso era visível |
| | 7.3 – Havia sempre grupinhos e eu ficava de lado | Não gostei do quinto e do sexto ano no ciclo. Foi uma altura em que eu detestei e em que eu me senti mais sozinha, porque havia sempre grupinhos e eu ficava de lado, mas também eu nunca procurei meter-me à força num deles. Se as pessoas me chamassem, tudo bem, se não chamassem, eu também não me ia meter lá no meio. Porque, se as pessoas não chamam é porque à partida não estão interessadas nem querem, e uma pessoa estar num grupo e depois sentir que está à parte... |
| | 7.4 – Também me arrumava (auto-exclusão) | Eu, aí, também me <i>arrumava</i> um bocado. Não falava com ninguém. |
| | 7.5 – Ficar irritada por ser chamada coitadinha | |
| | 7.6 – Há pessoas que não encaram bem | "Ai coitadinha!", fico completamente irritada, coitadinha era se andasse aí pelas ruas a vaguear, sem ter cabeça, esses é que são coitadinhos. |

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>É por isso que eu digo, que hoje em dia a sociedade tem certas pessoas que tratam bem e encaram bem, mas tem outras que vêm com este tipo de comentários.</p> <p>Mas, hoje em dia, há certas pessoas pretencentes à sociedade que não encaram muito bem..</p> |
| | 7.6 1 – Há quem nos ponha de lado | Já se sabe que há sempre momentos em que uma pessoa sente que há assim... quem nos ponha de lado |
| | 7.6.2 – Chamou-me manca | <p>Uma vez uma sujeita, no Porto, que quando cheguei à camioneta ela estava lá a falar com o motorista e virou-se para mim e chamou-me “manca”. E eu disse-lhe assim:</p> <p>- Olhe manca, eu até posso ser, mas você não tem o direito de me chamar “manca”, porque eu tenho o problema que tenho, mas sou uma pessoa como as outras e tenho nome para ser tratada, o meu nome não é “manca”. Por isso, se você não me sabe tratar pelo nome é melhor não se meter comigo.</p> <p>Agora, “manca” não sou. Posso ter um problema, uma deficiência mas o meu nome não é manca. A partir daí nunca mais se meteu comigo. Eu havia de lhe ter dito: “Olhe eu posso ser manca, mas você é manca mas é da cabeça, porque não tem capacidade para tratar as pessoas com dignidade”. Era o que eu lhe devia ter dito, mas como eu quis estar a agravar mais a situação, passou-me ao lado.</p> |
| 8 – Experiências de sucesso/insucesso escolar | 8.1 – Matemática até gostava mas era um desastre | a matemática, era um desastre, até gostava, mas não conseguia. Aprendi as coisas principais, mas fazer contas de dividir era o meu suplício. |
| | 8.2 – Correctivos corporais | <p>Ela não aguentou e deu-me um puxão de orelhas por eu não ter conseguido fazer o exercício.</p> <p>Aquele puxão de orelhas ficou marcado, depois nunca mais.</p> <p>; puxões de orelhas, isso era de vez em quando. Mas bater como batiam antigamente os professores, isso não, como eu ouvia o meu pai a dizer com régua, isso nem pensar.</p> |
| | 8.3 – Só tive apoio educativo a História | Só tive apoio [educativo] no 11º ou 12º a História, com a professora da escola, porque era a disciplina a que eu tinha a nota mais baixa e na altura a escola perguntou se eu precisava de explicações, ou se precisava de algum apoio. Eu disse que a disciplina de História era a que eu tinha a nota mais baixa e queria ver se melhorava um bocadinho. De resto nunca precisei. |
| | Bom comportamento | De resto, sempre fui muito bem comportada, Sempre fui muito caladinha nas aulas, só participava quando me perguntavam alguma coisa, nunca perturbei as aulas nem deixava que os outros perturbassem. Às vezes, os outros perturbavam, mas eu estava sempre no meu cantinho, nunca era incomodada, nem era chamada. Estava sempre atenta ao que os professores, diziam ao que tinha que fazer: tentava fazer o meu melhor. |

| | | |
|-------------------------|---|--|
| | 8.4 – Nunca me senti discriminada por eles (professores) | Sempre tive todo o apoio dos professores, faziam-me perguntas nas aulas e nunca me senti discriminada por eles. disse-me para eu ir à escola e ele punha lá os sumários e as fotocópias que dava nas aulas para eu poder estudar. Dos professores, nunca senti que me marginalizaram, sempre me apoiaram. |
| | 8.5 – O professor ligou-me | Quando eu fui operada, o professor ligou-me e, |
| | 8.6 – A professora que eu adorava/ professora porreira | professora que me marcou muito, foi a minha professora de Inglês. Na altura do 10º ao 12º, era a professora que eu mais adorava. Também gostava da professora de Francês, (só tive Francês três anos) porque ela ensinava através de jogos para aprendermos os nomes da família, das profissões. Claro, tínhamos testes e isso mas notava-se que ela gostava do que estava a fazer, por isso conseguia [cativar a turma] ou, pelo menos, consegui-me cativar a mim. Eram métodos novos. Era no 10ª ou 11º, e nós com aquela idade como é que nos vai interessar por joguinhos? Mas ela conseguia fazer com nos interessássemos. Ela não era de cá, estava cá a dar aulas, era baixinha de cabelo encaracolado, mas era <i>porreira</i> e ensinava bem. |
| 10 – Percurso Académico | 10.1 - Quotas | Entrei na Faculdade (no Porto) pelas condições especiais a deficientes. Eu só concorri para o Porto, porque era o único sítio em que eu tinha possibilidade de vir a casa. Havia 1% de vagas para pessoas deficientes e eu entrei no Porto abrangida por essa clausula. Pela minha média não entrava no Porto, [só entrava, por exemplo na Guarda]. Se eu fosse para a Guarda |
| | 10.2 – Expectativas / o ensino superior devia ser uma maravilha | Eu pensava, quando andava no 12º ano, que o ensino superior devia ser uma maravilha. |
| | 10.3 – Não podem estar ali tão pertinho dos alunos | Depois acho que me desiludi um bocado com os professores, porque os professores são mais... No liceu, os professores são mais próximos dos alunos. No ensino superior, são tantos alunos, que não acredito que a avaliação lá seja assim tão justa. Os professores, julgam que sabem que conhecem as vivências de cada um dos alunos, mas não conhecem, eles sabem o que vêem nas aulas e nos testes e são mais os testes que contam; os alunos são completos desconhecidos, se não fosse o nome eram todos iguais. Mas também é ensino superior, não podem estar ali tão pertinho do alunos. |
| | 10.4 – As eleitas | Há professores que têm lá as pessoas eleitas, aquelas pessoas que participam mais nas aulas, e que por vezes são beneficiadas em detrimento das outras. Algumas são valorizadas demais relativamente ao que sabem. Isso notou-se o ano passado: uma colega que não tinha nota para passar à disciplina, acabou por passar, porque fazia meia dúzia de perguntas nas aulas e o professor levou isso em consideração como sendo participação. |
| | 10.5 – Residência Universitária | Estava a viver numa residência universitária só que as condições não são lá das melhores. É uma residência mista, tanto tem rapazes |

| | |
|---|---|
| | <p>como raparigas, só que estão separados por pisos.</p> <p>Para cozinhar, não tínhamos fogão, era só um micro ondas; tínhamos [em cada andar] um frigorífico para 22 pessoas, mas de tamanho mínimo, as nossas coisas para caberem lá... o frigorífico até chegou a ficar um bocadinho manco da porta, o peso era tanto na porta que a porta foi-se abaixo! Chegaram a desaparecer coisas dos frigoríficos, comida principalmente, já cozinhada, que era para não terem trabalho, era só meter no micro ondas e pronto.</p> |
| 10.5.1 – Não podia cozinhar | <p>Eu levava as coisas já prontas, era só aquecer, porque aquilo não dava para cozinhar só tinha microondas. Mesmo no regulamento diz que o microondas só pode ser utilizado para aquecer e confeccionar comidas ligeiras. Algumas pessoas cozinhavam arroz, massa e batatas. Se fossemos todos a fazer isso, Deus me livre, nunca mais!... Estávamos lá até às três da manhã.</p> |
| 10.6 – Era perto dava para ir a pé | <p>Era pertinho da escola. Dava para ir a pé, mas eu não ia a pé, ia de autocarro, porque, para mim, basta-me caminhar 100 metros, que fico logo cansada.</p> <p>Aquela residência acolhe três [Instituições do Ensino Superior], leva cerca de 90 alunos, se bem que ficam sempre quartos reservados para alunos que vêm do estrangeiro. Tem o primeiro e o último piso só com meia dúzia de quartos, depois tem o segundo e o terceiro, o quarto e o quinto, que têm 11 quartos e dá 22 residentes por andar.</p> |
| 10.7 - Colegas | <p>Havia lá raparigas que namoravam com rapazes de lá, mas pronto tinha bom ambiente, Tirando umas quatro ou cinco ovelhas ranhosas, como há em todo o lado, a residência tinha bom ambiente.</p> |
| 10.7.1 – Colegas de quarto | <p>Todos os anos mudavam as minhas colegas de quarto.</p> |
| 10.8 – A vida na Residência | <p>Fazíamos o magusto, o S. João, etc. No S. João, nunca estive muito presente porque vinha-me embora de férias, vinha para casa. Mas fazem lá festas, só que as festas lá são daquelas que se prolongam para a noite: uma vez fizemos o magusto cá fora, só que não tivemos grande sorte porque às onze horas da noite veio a vizinha a reclamar que estávamos a fazer muito barulho e tivemos que ir para dentro.</p> <p>no primeiro piso, só que fizeram daquilo uma sala de estudo, que de inverno era frio e de Verão era quente e depois tinha câmaras de vigilância com os porteiros a ver cá em cima o que se estava a fazer, não era muito agradável. As pessoas preferiam estudar nos quartos. Como não tinha sala de convívio, a televisão estava na cozinha, mas estava num nível tão alto que tínhamos que estar a olhar praticamente para o tecto para conseguir ver.</p> |
| 10.9 – Solidariedade das colegas de curso | <p>A minha turma era assim como é em todo o lado, há pessoas boas e há pessoas que não são assim tão boas. Havia umas que partilhavam com as outras e outras que guardavam tudo só para elas, davam a entender que eram assim mais egoístas e de</p> |

| | |
|-------------------------------------|---|
| | <p><i>nariz impinado</i>. Não tenho assim razão de queixa, tirando quando uma pessoa pedia o caderno para passar uma matéria e elas diziam: “Ai, preciso do caderno para estudar!” E a gente a saber que não querem mas é emprestar, porque aquilo é um bocado concorrência entre umas e outras. Umas querem melhores notas, mas isso é em todo o lado, depois também os professores têm sempre aquelas que são as preferidas, mas uma pessoa o que é que podia fazer? Contra os professores nada, mas contra as colegas, quando elas vinham pedir emprestado dava-se o troco, porque se uma pessoa não fizer assim está tramada. E ainda eu não era das que fazia muito isso, eu infelizmente era das que emprestava tudo, só não emprestava quando me estava a prejudicar e isso não podia ser, estar-me a prejudicar só para emprestar. Na minha turma, tinha para aí umas 4 ou 5, mas essas até se separavam logo.</p> <p>A minha colega de quarto até me ajudou, tinha uma ficha tripla, ela trocou a dela pela minha para ver se era daí, mas não era.</p> |
| <p>10.9.1 – A traição da colega</p> | <p>Uma vez, uma colega que eu até considerava como a minha melhor amiga, depois descobri-me apunhalada pelas costas. Tínhamos um trabalho de grupo de uma disciplina e todas fizeram grupos e eu disse cá para mim: “Bem tenho que me encaixar num grupo qualquer”. Falei com uma colega, mas já tinham o grupo constituído porque aquilo eram cinco elementos em cada grupo e sobrava eu e aquela colega.</p> <p>Tinha outro grupo que não tinha os elementos todos, só que, como essa colega não estava e elas só podiam aceitar mais uma, pensei: “Não a vou deixar sozinha, ela não vai fazer o trabalho sozinha, e deixei-me esta”. Fui-lhe perguntar e ela vira-se para mim e diz: “A Ana Maria disse-me que eu podia ficar no grupo delas”.</p> <p>Quer dizer, ela já tinha aceitado ir para o grupo delas e ficava eu de sobra. Depois a professora teve que alargar e ficou um grupo de 6 ou de 7. Mas eu senti-me sempre a mais. Eu para ela não ficar sozinha, não me juntei ao outro grupo e ela foi-se juntar àquele grupo e não se importou comigo. Eu pensei cá para mim: “Ai é assim! Então, eu, para a próxima...”</p> |
| <p>10.10 – Recurso/Computador</p> | <p>A oferta do computador foi a maior alegria da minha vida.</p> <p>. E eu disse que não me importava e pelo menos na altura não tive problema nenhum. Aparecer no jornal! Há tanta gente que aparece no jornal!</p> <p>Foi uma ajuda. Pelo menos, consegui alguma coisa, um computador. Agora vejo que, se não o tivesse, ia-me fazer muita falta.</p> <p>E só quando ele nos falha, que damos conta. Uma vez é que foi! Cheguei de fim de semana para imprimir as coisas que tinha guardadas</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>para dar no dia seguinte à professor, antes da aula começar, e o computador desligava. Carreguei no botão e o computador nada, apanhei um susto!</p> <p>Depois liguei para o senhor Júlio que me veio montar o computador aqui em casa e ele disse que se calhar era um problema no interruptor. Nessa noite, não sei como, mas consegui dormir. Tudo lá prontinho para entregar, e não conseguimos imprimir.</p> <p>o Sr. Júlio ligou para essa loja de computadores e eles conseguiram resolver. Acho que era uma peça que tinha queimado e o botão estava mal ligado. Conseguiram arranjar e mais tarde já estava a imprimir tudo para entregar. Mas eu só pensava: “Ai que lá se foram os meus planos todos pela água abaixo”.</p> <p>Foi só nessa altura, de resto, o computador funcionou sempre bem. Não tem muita capacidade, mas para o que eu preciso chega perfeitamente para agora, não tem problemas nenhuns para arrancar.</p> |
| 10.10.1 – Solidariedade do Sr. Arlindo | <p>A ideia de vir no Jornal foi do Sr. Arlindo, porque ele sabia que os meus pais tinham dificuldades, sempre tentaram que eu tirasse o curso, fizeram uma casa, ele conhecia mais ou menos a história</p> |
| 10.10.2 – Apoio dos Lions | <p>Na altura, o meu maior desejo era ter um computador, porque me fazia falta para escola e também era aquela ideia de ter um computador. Depois os “Leons” ofereceram-me o computador. Claro que o problema que eu tenho nas pernas ajudou um bocadinho porque não é qualquer pessoa, hoje em dia, que tem assim uma oferta de um computador, mas acho que também não foi só o problema das pernas, como eu era boa aluna e precisava para os estudos, acho que foi também por isso....</p> <p>Foi uma prenda de Natal inesperada, mas foi bom.</p> |
| 10.11 – Condições de estudo no ensino superior | <p>porque uma pessoa se não tem o computador, e tinha os trabalhos para fazer, não conseguia acabar os trabalhos na sala de informática da escola, tinha que levar o computador para trabalhar à noite. No primeiro ano e no segundo ainda deu, depois no terceiro, consegui aguentar sem o computador mas jurei que nunca mais. Chegava a alturas que eu nem sabia como é que havia de fazer os trabalhos, passava a minha vida na sala de informática, e aquilo era muito complicado. Estando o computador em casa já podia trabalhar até mais tarde, podia me levantar mais cedo. A sala de informática só abria às 10 da manhã e à tarde fechava cedo. Havia sempre computadores vagos, mas também se apanhavam vírus, através das disquetes, que aqueles computadores estavam contaminados. O ano passado e este ano levei para lá o computador e não tive problemas, foi</p> |

| | | |
|-------------------------|---|--|
| | | completamente diferente, não tive que andar a fazer as coisas à pressa. |
| | 10.12 – Importância dos recursos pessoais | Cheguei a levar o meu computador para o Porto, |
| 11 – Saídas/Sexualidade | 11.1 – Saídas com a colega para a acompanhar | Também namorava, mas... A do terceiro era uma pessoa assim mais liberal, saía à noite, mas houve alturas em que saímos as duas porque ela não queria ir sozinha. Chamávamos dois colegas lá da residência e íamos as duas tomar um café lá pertinho e voltávamos. Prontos, nessa altura, costumava ir sempre com ela, porque ela também não fez grandes amigos, tirando eu que era a colega dela, acho que ela também estava um bocado desiludida lá com o curso, até porque depois mudou. |
| | 11.2 – O namorado da colega no quarto | Eu vivi situações lá que “meu Deus” aquilo... principalmente o ano passado [no último ano]. Eu tive problemas no quarto! Mas nunca cheguei a ir-me queixar à engenheira. Uma coisa é uma pessoa namorar e outra coisa é ir para dentro do quarto com o namorado. Uma vez cheguei à porta do meu quarto meti a chave e não abria a porta, a colega tinha metido a chave dela por dentro, chego lá, quero abrir a porta para entrar e porta completamente fechada. Bati á porta, mas, primeiro que me abrisse, demorou uma eternidade. Depois cheguei lá dentro, estava ela sentada no colo dele. Pela primeira vez, ainda passou, porque aí estava tudo bem. Agora, a segunda vez, eu chegar ao quarto e depois passado um bocado ter que sair porque aconteceu a mesma coisa, queria entrar e não conseguia, e à porta feita cadela à espera que me abrisse a porta... Chamei outra vez e ela abriu e disse: “Ai eu pensei que já estavas na cozinha!” E eu : “Então, se eu queria entrar no quarto, a que propósito é que eu ia para a cozinha? Eu queria entrar no quarto”. Entrei e estava o rapaz em cima, na cama, de calções, em tronco nu, e ela com uma camisa de dormir, a cama completamente desvairada. Ela dormia no beliche de cima porque eu não conseguia subir. Ao meio dia e ainda estava na cama. Então eu disse: “Pois eu vi logo que tinhas que estar acompanhada para demorares tanto tempo a abrir a porta!” Não disse mais nada. Só que, depois, também fui mázinha, podia ter pousado as coisas e saído, mas não... estava no meu quarto, pousei as coisas e deixei-me estar e ele teve que descer em calções e tronco nu para baixo e eu entretanto até saí do quarto porque eu nem me estava a sentir bem. |
| | 11.3 – Chegar ao próprio quarto e ver aquela figura | Agora, uma pessoa chegar ao própria quarto e ter que deparar com uma figura daquelas!... mas pronto, se ela ainda estivesse lá a conversar com ele e isso, completamente vestidos, tudo bem, agora entrar no quarto e encontrar um em trajes menores e outro praticamente nu!... Ela estava segura, sabia que eu costumava sair de manhã e só chegava à noite, mas naquele dia, por acaso, calhei de ir à hora de almoço lá. Pode-se dizer que estava no |

| | | |
|----------------------------|---|--|
| | | momento errado, no sítio errado. |
| | 11.3.1 – Socorrer-se do regulamento | No regulamento, diz que as pessoas só podem receber visitas se permanecerem nas áreas comuns. As áreas comuns eram o corredor, o hall e a cozinha. Os quartos são áreas restritas aos residentes, |
| | 11.4 – As saídas nocturnas | Só que para mim bebidas alcoólicas não é divertir-me, para mim divertir é ir ao cinema, ir ao Shopping, fazer coisas desse género, agora, sair à noite, embebedar-se e chegar à residência pior que sei o quê, ou andar a perturbar a paz dos outros, isso não. Só se lembravam de mim quando queria sair à noite isso é que elas queriam que eu fosse com elas. Eu um dia ainda cheguei a dizer a uma: “Olha se me convidasses para ir ao cinema à tarde, eu ainda ia, agora, sair à noite, não. |
| | 11.5 – Idas ao cinema | Fui algumas vezes ao cinema mas fui com colegas da residência. As que me convidavam para ir, eu dispensava, porque eram do género que parecia que as sentia como falsas, uma pessoa olhava para elas e eram todas sorrisinhos mas, por trás, eram capazes de cortar na casaca. |
| | 11.6 – Na vila saio pouco (distância simbólica maior) | Aqui saio pouco, não tenho companhia para sair, uns namoram, outros não namoram, mas também. Estamos todos afastados aqui. |
| | 11.7 - Velinha | Da minha idade tenho um primo ali em cima, mas todos os que estão por aqui namoram e eu para servir de guarda-chuva, não, obrigado. Velinha nem pensar. |
| | 11.8 – Não partilhar os rituais da noite | depois não bebo bebidas alcoólicas e eu, para ir, tinha que ser com uma pessoa que não bebesse. |
| 12 – Percurso profissional | 12.1 – Escolhi ser professora | Eu escolhi ir para professora porque gostava muito de Inglês e também gostava muito de crianças. Mesmo hoje em dia se vir um bebé ou uma criança pequenina, derreto-me toda. Eu adorava e ainda adoro Inglês e, então, achei que era uma boa ideia ir para professora. Depois, claro, o Português teve que vir por acréscimo porque não há curso para professora só de uma língua. |
| | 12.2 - Estágio | O meu estágio foi bom. No primeiro ano, não dei aulas foi só observação. Nem tivemos que dar aulas foi só ajudar a professora. No segundo, terceiro e quarto ano já dei aulas. |
| | 12.2.1 – dei aula sem os planos | Por sorte, naquele dia não ia lá a professora da ESE ver a aula, ia estar só a professora dos miúdos, como eram só 45 minutos de aula, dei a aula sem os planos. Mas depois a aula correu bem, eu tinha os meus rascunhos, mas não entreguei nada, fiz como tinha preparado para mim, por sorte tinha as fotocópias todas tiradas para os alunos. |
| | 12.2.2 – Estágio/ Computador | A minha colega virava-se para mim: - Começa já a passar de novo, começa a trabalhar com o meu. E eu dizia: - Então, agora, vou passar tudo de novo?! Vou passar a noite sem dormir? Como é que eu dou a aula amanhã de manhã, a cair de sono? Não pode ser, nem consigo passar tudo numa noite. |

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | | <p>Eu expliquei à professora dos miúdos e ela entrou em contacto com a professora da ESE que ia ver o meu estágio e ela no outro dia de manhã disse-me:</p> <p>- Ah! já soube que teve um problema com o seu computador...</p> <p>E eu disse:</p> <p>- Pois foi, mas por acaso já tenho aqui os planos para lhe entregar, que já consegui imprimir e está tudo direitinho.</p> <p>Ela compreendeu a situação, foi um alívio.</p> |
| 15 – Integração de crianças com NEE | 15.1 – não vou ser daquelas professoras que põem os alunos de lado | <p>Não tive se calhar muita preparação no âmbito de técnicas específicas para trabalhar com crianças deficientes, mas a nível de diferenciação pedagógica considero que estou bem preparada. Com certeza que não vou ser daquelas professoras que põem as crianças com problemas de um lado e as boas de outro, até porque eu, com o meu problema, não me deixava fazer isso. Se calhar, estou mais sensibilizada para isso, do que as outras pessoas que não têm.</p> |
| | 15.2 – Boa preparação | <p>A formação de base procura que as pessoas tenham técnicas especiais. Tive colegas que nos estágios ficaram com turmas com crianças com necessidades educativas especiais. Acho que estamos bem preparadas, porque já tivemos essa práticas no estágio. Éramos obrigadas a fazer planificações diferenciadas e fichas diferentes para alguns alunos. Quanto a esse problema, acho que nunca vamos enfrentar de maneira negativa esse problema, todas estamos preparadas a nível da formação para lidar com esse tipo de situações. No futuro, não sei como seremos, mas que estamos preparadas estamos.</p> <p>mas acho que os professores que terminam agora o curso já pensam em usar estratégias mais adequadas e não ensinar todos os alunos da mesma forma e quem quiser aprende e quem não quiser não aprende. Pelo menos, na Senhora da Hora, vejo professoras que fazem concursos para interessar os alunos e em algumas escolas estão a conseguir inovar, por assim dizer.</p> |
| | 15.3 – Os professores com mais idade são piores | <p>Tenho a ideia que os professores com mais idade são piores, porque têm mais tendência a ensinar todos os alunos da mesma maneira,</p> |
| | 15.4 – Escola de referência | <p>- Vocês não vão ter estes alunos durante a vossa vida profissional e estar numa escola destas, porque este não é o panorama do ensino em Portugal.</p> |
| | 15.5 - Escola Problemática | <p>A única que foi mais problemática, foi quando estive no bairro de S. Tomé porque era um bairro problemático, de drogados, por assim dizer: a escola ficava situada num local aí a 50metros estavam os drogados a injectarem-se, mesmo em frente às crianças. Mesmo assim, eles eram inofensivos. Quando fui para lá diziam-me:</p> <p>- Ai o Bairro de s. Tomé!!</p> <p>Mas eu nunca tive problema nenhum, é mais a ideia que se passa na televisão, de resto...</p> <p>Claro que tem sempre riscos.</p> |

| | | |
|------------------------------|---|--|
| | 15.5.1 – comportamento dos alunos | Os miúdos eram agitados, mas nunca tive nenhum que se comportasse assim mal, que chamasse nomes ao professor que se virasse aos pontapés. Hoje em dia, seja bairro ou não seja, os alunos estão cada vez mais agitados, tem que haver inovação. |
| | 15.5.2 – Díficeis de motivar | Também são díficeis de motivar porque a maior parte tem computadores em casa, telemóvel e uma pessoa chega lá com uma coisinha muito simples e eles dizem logo: - Que seca!!! É difícil, mas temos que inovar, porque se começar desde o início com aquela mentalidade de dar umas coisinhas assim sem trabalho nenhum, nunca mais os consigo agradar. |
| 13 – Deficiência e Cidadania | 13.1 - Acessibilidades | Ainda há muitos entraves. A sociedade não facilita a vida a quem tem deficiências. Em certos estabelecimentos, uma pessoa quer entrar e, se estiver numa cadeira de rodas, não pode entrar, porque não tem acesso: isso ainda se vê em todo o lado. |
| | 13.2 – A sociedade não aceita bem as pessoas deficientes | A sociedade ainda não aceita muito bem que as pessoas têm dificuldades e ainda não apoia muito. A sociedade não encara que cada vez há mais pessoas com deficiências. |
| | 13.3 – Mentalidade excludente | A mentalidade dos portugueses ainda está muito atrás da mentalidade do resto dos países da Europa. Portugal, além de estar na cauda dos outros países da Europa, acho que os portugueses também ajudam a conservar esta mentalidade. Se formos a ver, mesmo na televisão, vemos que os portugueses ainda têm um tipo de mentalidade tradicional, os deficientes devem estar à parte. |
| | 13.4 – Ninguém é perfeito | Mas é como eu digo, ninguém é perfeito, e se os defeitos de uns são visíveis porque são por fora, os dos outros não são tão visíveis, porque são no interior. Não há pessoa perfeitas, cada um tem os seus defeitos, é preciso aprender a viver e a aceitar-se como é. |
| | 13.5 – Os deficientes têm uma função a cumprir / fazem aquilo que lhes é possível | Se os deficientes estão ali, é porque têm uma função importante a cumprir, não estão ali só para não estarem em casa a chatear os pais ou porque não podem estar noutra sítio; estão ali porque a função deles é estar ali, dentro das limitações fazem aquilo que lhes é possível fazer. As pessoas têm sempre capacidades, se não for numa área, é noutra |
| | 13.6 – Abrir às diferenças | a sociedade tem é que se abrir um bocadinho. |
| | 13.7 – Questões de género | Se fosse rapaz, acho que encarava a minha situação da mesma forma que encaro agora. Agora a sociedade já não sei. Mas as mulheres ainda sofrem porque são marginalizadas, pensa-se que não têm a mesma capacidade que os homens, mas acho que a sociedade já está a deixar essa ideia. Tanto diziam coitadinha por ser rapariga, como por ser rapaz. Se calhar, se fosse rapaz, talvez tivesse mais liberdade para sair à noite e isso, mas eu também não ligo muito a isso. |
| | 13.7.1 – Apologia do corpo | A ideia da mulher “modelo” foi uma coisa em que nunca pensei, nunca me prendi muito a isso, encaro bem. Nunca me martirizei com a ideia de ser uma coitadinha. Mesmo quando |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| | | eu estava a dizer que estava gorda, é mais uma questão de me sentir bem, depois os outros se acham bem ou não, isso já não me importa. Pronto, sou como sou, não posso modificar a opinião que os outros têm de mim. |
| 14 – Educação e deficiência | 14.1 – Acessibilidades nas escolas | <p>Nesta área, ainda há muito trabalho a fazer, nota-se até na parte das escolas. Há escolas que nem sequer acessos têm para crianças deficientes. Estive num colégio onde não podiam entrar crianças com cadeiras de rodas, tinha uma rampa que até para mim era difícil subir e descer.</p> <p>Mesmo as escadas eram muito a pique, os degraus muito estreitinhos, nem sei como é que as crianças conseguiam descer...</p> <p>Também estive numa escola velha que não tinha acessos a cadeiras de rodas para as salas de aula, só para o pátio.</p> |
| | 14.1.1 – Escola nova | A única escola que tinha acessos para cadeira de rodas era uma escola da Senhora da Hora, era uma escola nova que abriu esta ano. |
| 16 – Namorados | 16.1 – Ainda é cedo | <p>Namorados, para já, não estão nos meus planos.</p> <p>Namorados, nem quero. Estou muito bem sozinha.</p> <p>Nunca tive assim nenhuma “paixonite”, nunca sofri por isso, nem deixei de comer por isso.</p> |
| | 16.2 – Medo das relações afectivas | <p>Não vou dizer que não venha a ter, talvez no futuro tenho mesmo que acabar. Depois, hoje em dia, está muito complicado, e não é só para quem tem o meu problema, há pessoas que não são felizes no casamento, estão casadas e não são mais felizes por isso, se calhar até são menos felizes por isso. Namoram, casam e logo a seguir separam-se. Acho que ainda sou muito nova e não há pressas.</p> <p>Tinha colegas que namoravam e passado um tempo andavam já... Não quero estar a envolver-me numa situação para depois me desiludir; isso era pior a emenda que o soneto.</p> |
| | 16.3 – vai ali um rapaz giro | <p>Claro que uma pessoa olha e vê:</p> <p>- Olha, vai ali um rapaz bem giro!!</p> <p>Mas não é aquela coisa de dizer “quero andar com ele” e, se comparar, com outro diz que é feio.</p> |
| | A felicidade não depende disso | <p>Segundo a minha preceptiva, não leva a lado nenhum: uma pessoa tem é que encarar a vida. As pessoas dizem-me:</p> <p>- Ai és muito bem disposta, nunca anda triste nem nada!</p> <p>Não vale a pena andar triste, temos que fazer por andar felizes, é uma arte de viver. Pensamentos negativos não são para cá chamados.</p> |
| 17 – Filosofia de vida | 17.1 – Pensamentos negativos não são para cá chamados | Segundo a minha preceptiva, não leva a lado nenhum: uma pessoa tem é que encarar a |

| | | |
|--|--------------------------------------|--|
| | | <p>vida. As pessoas dizem-me: - Ai és muito bem disposta, nunca anda triste nem nada! Não vale a pena andar triste, temos que fazer por andar felizes, é uma arte de viver. Pensamentos negativos não são para cá chamados.</p> |
| | <p>17.2 – Conceito de felicidade</p> | <p>Se acontecer não tenho problema nenhum, mas também não vivo dependente disso. Não vou ser mais feliz por estar casada ou solteira. Se tiver que ser feliz, tanto sou casada como solteira, acho que a minha felicidade não depende disso. Depende de ter um empreguinho, de poder viver independente, sem necessitar dos outros.</p> <p>Posso-me considerar uma rapariga feliz. Não tenho problemas nenhuns que me façam andar deprimida e a chorar pelos cantos.</p> |

Anexo 2 – grelha 2

Pré-Categorização – Narrativa 1 e 2

| Categorias | Sub-categorias | Excertos da Narrativa 2 | Excertos da Narrativa 1 |
|---|--|---|---|
| 1- Famílias que protegem, que rejeitam e alternativas 1.1 – Família protectora | 1.1.1 – Os meus pais esforçaram-se para que tirasse um curso | | A minha família sempre me apoiou. Fizeram a casa, procuraram dar-me um curso para que eu um dia, quando eles morrerem, não ficar assim tão desamparada. Eu tinha que, pelo menos, tirar um curso, porque sem curso é difícil arranjar um emprego e com um curso, pelo menos, tinha algumas hipóteses. Foi nisso que os meus pais se esforçaram. |
| | 1.1.2 – Na família não tenho problemas | | Na família, não tenho problema nenhum |
| | 1.1.3 – O meu pai está sempre preparado para me defender | | O meu pai estava ao lado e nem disse nada, porque eu estava-me a defender bem. |
| | 1.1.4 – O pai que resolve todos os problemas | | Liguei ao meu pai, estava a entrar em pânico O meu pai foi ao Porto de propósito para levar o computador a Vila Nova de Gaia |
| | 1.1.5 – A família compensa a falta dos amigos | | O que falta se calhar nos amigos está compensado na família. |
| 1.2 – Família alternativa | 1.2.1 – A vizinha | É uma história muito engraçada. Foi uma vizinha minha que parece que foi ela que pediu para eu vir para a IAC, sempre foi ela que me ajudou. Porque achou que era o melhor para mim. Ela ia-me buscar ao AIC e quando ela chegava, eu chorava que não queria ir para casa, mas depois quando tinha que vir, era o contrário, chorava que não queria vir para o IAC. Isto enquanto era mais pequenita. | |
| | 1.2.2 – Da damo-nos como irmãs | Nós lá em casa [apartamento] damo-nos como irmãs. Ela já é mais que uma amiga! Já a trato como uma irmã. | |
| 1.3 – Rejeição familiar | 1.3.1 – A minha mãe era pobre | Entrei para a IAC (Instituição de Acolhimento para Crianças) com cinco anos, talvez, pelas dificuldades que a minha mãe tinha, que não tinha | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | possibilidades de me ter em casa. Era uma pessoa pobre. Penso que a minha mãe pôs-me no IAC porque achou que era o melhor para mim, porque ia gastar muito dinheiro em medicamentos e não tinha possibilidades. | |
| | 1.3.2 – Nunca tive uma boa relação com a minha mãe. Nunca vivemos juntas | <p>Estava completamente desesperada, porque nunca tive uma boa relação com a minha mãe. Dávamo-nos, mas nunca foi aquela relação afectiva. Nunca vivemos juntas e vamos afastando.</p> <p>Hoje ponho um ponto de interrogação. Será que [a minha mãe] não gostava mesmo? Será que gosta? Porque ficamos sempre a pensar nestas coisas. Nunca tive uma relação muito boa com ela, estive afastada dela, e pensado que não, os laços vão-se afastando. Hoje ponho-me a pensar: “Se eu tivesse vivido com ela se calhar tudo seria diferente.”</p> | |
| | 1.3.3 – Não quis ir passar o Natal a casa | Depois de ter os meus quinze anos já comecei a ver as coisas de maneira diferente, já não queria mesmo ir para casa, já pedia à monitora para ficar. Uma vez era para ir passar o Natal a casa, desatei a chorar e disse à minha monitora que não queria ir para casa, | |
| | 1.3.4 – A minha irmã bebia muito e eu não gostava | <p>já comecei a ver as coisas com outros olhos, estava entrar naquela fase em que começa a pensar de maneira diferente. Em minha casa não tinha higiene e depois havia uma coisa que me metia impressão: as minhas irmãs estavam muito habituadas a beber às refeições e como elas sabiam que eu não estava habituada, sentiam-se mal de beber e eu estar a ver e no fim de comer, iam para a loja que ficava debaixo da casa beber e entrávamos em conflito. Eu via que a minha irmã bebia muito e não gostava.</p> <p>Eu não estava habituada a beber e isso marcou-me muito. Ainda agora não bebo e se calhar também é por isso</p> | |
| | 1.3.5 – A minha mãe era revoltada | A culpa também não é dela. Eu compreendo, a minha mãe tinha uma filha que era normal e ficou assim e eu acho que isso para ela também foi motivo de revolta. Sair de casa e deixar uma filha sem | |

| | | |
|---|--|--|
| | <p>problema nenhum e depois chegar a casa e ver uma filha assim, acho que se fica revoltado. Eu penso que ela quando olhava para mim quando eu era mais nova ficava revoltada, porque quando eu nasci era normal. Um dia foi para os campos trabalhar e quando chega a casa vê a filha nestas condições. Ela achava que era a culpada.</p> | |
| <p>1.3.6 – Não acredito que vá viver sempre uma relação afastada [em relação à minha mãe]</p> | <p>Viver com ela nunca mais, também já sou adulta. Mas também não acredito que vá viver sempre uma relação afastada. Se eu a encontrar na rua, não sou capaz de passar sem dizer nada. Pelo menos: “Boa tarde!” Ou se ela disser: “Queres vir passar um fim-de-semana? Ou vir cá um dia.” Ou então também posso dizer: “- Olha vamos ter uma conversa.” Para ver se realmente se esclarecem as coisas. Pôr um ponto final nas coisas e dizer o porquê de eu ter ido para o IAC, o porquê de eu ter ficado assim, se foi descuido, ou não. Isso ainda poderá ser. Porque sou sincera, um dia que venha a ter um azar comigo ou com ela fico com a consciência de que nunca nos demos muito bem, que nunca tivemos uma relação muito afectiva, mas pelo menos conseguimos conversar.</p> | |
| <p>1.3.7 – Sou a que estou melhor [em relação às minhas irmãs]</p> | <p>Mas apesar de tudo, também acho que sou a que estou melhor hoje em dia. Uma das minhas irmãs casou-se, está em Castelo de Paiva, é doméstica. A outra está divorciada e está na E B 2,3 do fundo do concelho. Tem uma filha. E a mais nova que estava ali na casa Mota saiu. Foi para a Ucrânia e agora veio, mas vai outra vez. Ela conheceu alguém que era Ucrâniano e ficou fascinada. São coisas do amor, são coisas que não dão para entender.</p> | |
| <p>1.3.8 – Quatro dias que pareceram uma eternidade: fiquei desesperada</p> | <p>Aquele tempo em que sai de Vilar de Cambra com uma mão atrás e outra à frente, fiquei desesperada porque fiquei a viver com a minha mãe. Foram quatro dias, quatro dias que pareceram uma eternidade.</p> <p>Porque estava habitada a ter higiene, estava habituada a outro ambiente. Fui educada</p> | |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | | num ambiente muito diferente. Estava habituadinha a tomar banho todos os dias, estava habituadinha a ter uma vida estável e depois a nossa relação não era muito boa, não tinha diálogo para a minha mãe, nem a minha mãe tinha comigo. Com a minha irmã também era igual. Isso fez com que eu me sentisse muito mal. Eu não estava habituada aquilo que elas diziam, e tinha que sofrer muito. | |
| 2 – Amigas | 2.1.1 – O nosso grupinho | | No nono ano, encontrei três vizinhas, duas são gémeas e a partir daí, nunca mais tive esses problemas. Andávamos sempre as três. Depois outra colega também se juntou a nós e éramos um grupo de quatro, sempre o nosso grupinho. Ficamos grandes amigas, ainda hoje passo por elas e estão sempre a perguntar... |
| 2.1 – Construção de relações de amizade forte | 2.1.2 - Amigas não me faltam | Por acaso, amigas não me faltam. | |
| | 2.1.3 - As minhas colegas são espectaculares | Não é pelo facto de eu dizer que não tenho amigos, porque eu tenho. Mesmo no meu local de trabalho as minhas colegas são espectaculares, até gosto de conviver com elas. Até acham que eu sou divertida. Às vezes digo umas brincadeiras, umas piaditas a brincar e elas gostam de entrar na brincadeira comigo. | |
| | 2.1.4 - Tratam-me de igual para igual | Apesar da minha deficiência acho que me tratam de igual para igual. O que eu posso dizer é que estou mesmo bem. | |
| | 2.1.5 – Os pares | | Mas até ao 6º ano andamos sempre juntos |
| | 2.1.6 – As relações entre pares vão-se alterando | Éramos colegas quando andávamos na escola, chamava-me nomes e hoje até, de vez em quando, encontrámo-nos e ele até fala comigo e até somos amigos, mas nem tocamos no assunto. Mas... tem graça que nessa altura era um deles que me chamava | |
| 2.2 – Questões de classe na amizade | 2.2.1 – As meninas queques | | Só que havia um grupo, o grupo maioritário que eram filhas de pais de <i>nariz impinado</i> , por assim dizer, pessoas ricas. Às vezes, havia alturas em que se sentia que havia o grupo dos riquinhos e o dos pobres, elas não se misturavam, eram um grupo de cinco e depois o resto da turma eram colegas, |

| | | | |
|----------------------------------|--|--|---|
| | | | amigas eram consideradas aquelas que andavam sempre juntas. Eram as meninas <i>queques</i> . Seleccionavam-se pelas roupas e quem não veste a marca tal, já é excluído (e agora é pelo telemóvel). |
| 2.3 – Relações de distanciamento | 2.3.1 - As amigas da onça | | Acho que amigas verdadeiras, há uma ou duas no máximo, porque quem disser que tem 5 ou 6 estão muito enganados, não tem amigas, são mas é <i>amigas da onça</i> . Mas mesmo assim, consegui fazer grandes amizades lá. Ainda hoje, tenho colegas, quer raparigas como rapazes, não são muitos, mas também não me interessa, são bons. Agora, daquelas amigas que só se lembram de nós quando é para sair à noite e até é mas é para nos gozar, tipo: “Esta não se mete em nada, vamos a ver a primeira vez como é que ela faz”. |
| | 2.3.2 – Não tinha amigas | | Não tinha grandes amigas, |
| | 2.3.4 – Não tinha amigas na residência | | No Porto, tenho colegas e amigas que vão ficar para sempre. Colegas tinha muitas, mas amigas, tenho algumas, mas também as que me interessavam, porque as outras não eram amigas de verdade, só colegas. |
| 3 - Brincar | 3.1 – Brincava sozinha | | Durante o dia na semana entretinha-me muito bem, tinha as bonecas, era vestilas, tirar-lhes a roupa, dar-lhes banho, mas era mais sozinha. Vivia com os meus avós, que nessa altura ainda eram vivos, entretinha-me muito sozinha, e aprendi a brincar sozinha, não tinha pequenitos aqui, e eu também tinha limitações. |
| | 3.2 – Brincadeiras possíveis | | Claro que havia coisas que eu sabia que não podia fazer e havia brincadeiras que eu não podia fazer, mas também não me sentia mal com isso, fazia outras coisas, o que podia. Brincar com bonecas, pelo menos era uma coisa que eu podia fazer, porque não tinha limitações nenhumas. |
| | 3.3 - Limitações | Mesmo quando andava no jardim, quando era pequenita, nunca fui uma pessoa muito activa, e eu acho que isso também tem um bocado a ver com a minha deficiência. | Agora, brincadeiras como saltar à corda, ou com o elástico, como faziam na escola, isso, claro, para mim não dava, |

| | | | |
|-------------------------------------|--|---|---|
| | 3.4 – não me lembro de brincar com as minhas irmãs | Não me lembro de brincar com as minhas irmãs, não me lembro de nada disso. Lembro-me daqueles fases em que eu estava no IAC e das brincadeiras, mas de casa não me lembro de nada, só de quando ia passar férias e das brincadeiras que tinha com elas. | |
| 4 – Lidar com a própria deficiência | 4.1 – Lidar bem (pensamento positivo) | | <p>eu sabia isso, mas também aceitava bem. Não valia a pena andar a dizer: “Ai não posso fazer isto!” Não se pode fazer, faz-se outra coisa.</p> <p>Eu encaro muito bem este meu problema da deficiência.</p> <p>- Pois não me adianta nada chorar, uma pessoa tem que ter coragem e ir para a frente, não adianta ficar presa</p> <p>Eu não tenho problema nenhum. Acho que sempre lidei muito bem com esta minha problemática. Eu já tenho o problema que tenho e não vou deixar-me ir abaixo e dizer: “Sou uma inútil, uma inválida, estou aqui e não valho nada.”</p> <p>Temos que saber dar o valor a nós próprios; se os outros não vêm ter connosco, uma pessoa desenrasca-se sozinha. Desde sempre fui assim.</p> <p>E depois é encarar e lidar bem com a situação.</p> |
| | 4.1.1 – Nasci normal | Não nasci com a paralisia cerebral, foi uma paralisia infantil que me deu ao ano e meio e fiquei assim. Afectou-me o lado direito. Nasci completamente normal e depois fiquei assim. Sempre me conheci assim, nunca me conheci diferente, e se calhar até foi bom conhecer-me assim, porque se mais tarde me lembrava que tinha sido uma rapariga sem nenhuma deficiência física, ia sentir mais. Se calhar iria custar-me muito mais e assim em parte foi bom. | |
| | 4.1.2 – sou uma rapariga muito comunicativa | Durante o ano sou uma rapariga muito comunicativa no meu emprego, tento ser agradável, mas também tenho | |

| | | |
|---|--|--|
| | os meus dias maus como todas as pessoas, têm má disposição e boa disposição, mas é assim mesmo. Nunca ninguém está bem disposto todos os dias, também há dias de má disposição. Tentamos não desagradar as pessoas mas lá vem um dia por outro. O ser humano é mesmo assim! Errar é humano. Melhor seria se ninguém errasse, mas também se não errasse não era ser humano. | |
| 4.2 – Não compreendia as coisas | | Quando era criança, não compreendia as coisas e às vezes pensava: “Porque é que eu tenho que ser assim e os outros são normais?” |
| 4.2.1 – A revolta | <p>A minha revolta de ser assim, de ter esta deficiência, começou quando andava na escola</p> <p>foi desde a idade da escola que eu comecei a sentir muita revolta com a minha deficiência</p> <p>Eu quando era mais nova também sentia muita revolta porque achava que tinha sido desleixo da parte da minha mãe. Tinha muitas interrogações. Parece que eu sou a mais infeliz da família, pois para além de ter este problema físico ainda tinha que ir para o IAC e porquê eu, e não as minhas irmãs.</p> <p>Eu achava que a minha mãe não gostava de mim, pela minha deficiência e para eu não a estava a estorvar, mandou-me para a IAC e assim ficavam só aquelas três que eram perfeitinhas. Eu senti muita revolta por ser assim deficiente e ainda por cima ter que ir para o IAC. Achava que ela não gostava de mim.</p> <p>Não eram todos, era um por outro e comecei-me a sentir-me revoltada comigo porque vi que realmente tinha essa deficiência.</p> | |
| 4.2.2 – Não sou uma rapariga como as outras | <p>porque achava que não era uma rapariga como as outras, porque tinha uma deficiência e às vezes olhava-me ao espelho e dizia: “realmente eu não sou uma rapariga como as outras”.</p> <p>Há momentos na vida em que eu penso: “Porquê eu e não as</p> | |

| | | |
|---|--|---|
| | <p>minhas irmãs? Porque é que tive que ser eu a diferente?"..</p> <p>Eu acho que uma rapariga deficiente é assim: por muito que se esforce para achar que não tem uma deficiência, no fundo sabe que a tem e há momentos na vida que sentimos que não somos iguais.</p> | |
| 4.2.3 – Queria chamar à atenção: sentimentos de insegurança | <p>Tinha imensas crises, sei que foi uma fase triste mas acho que foi uma fase de insegurança. Queria chamar a atenção porque era deficiente e olhava para as outras colegas e via que elas não tinham deficiência nenhuma e eu sentia-me mal. Queria dizer aquilo que sentia, mas ficava bloqueada.</p> <p>Eu acho que era muita insegurança, queria um carinho, uma palavra meiga, sentia-me muito insegura. Penso que era um meio de chamar a atenção, uma palavra bonita: “Olha Filomena, a gente gosta do teu trabalho.” Gostava de ouvir: “Olha o que tu fazes, fazes bem feito, agente gosta do teu trabalho.” Eu sei que de vez em quando ouvia isso mas como eu era uma pessoa muito insegura, queria mais.</p> | |
| 4.3 – Há pessoas que ainda estão piores | <p>Às vezes estou em casa e digo a uma colega minha: “É uma pena eu ser assim, porque a minha deficiência física é que me estraga tudo.”</p> | <p>Agora não! Crescer, ajudou-me um bocado a compreender que há pessoas que são piores, mas cada um é como é e pronto.</p> <p>Aliás, tenho uma prima que ainda tem mais problemas que eu, tem uma grande dificuldade na articulação dos movimentos, mas foi uma doença. A forma de encarar é diferente. Ela é dali perto da Arrifana, só que encara de maneira diferente. O cérebro dela também ficou afectado, ela só fez o nono ano e fazia um ano em dois. Com ela, uma pessoa não pode tocar no assunto, basta perguntar: “A Ana vai melhor?” Como perguntou, uma vez, uma tia minha, sem nenhuma intenção, e ela começou logo a chorar.</p> <p>e eu via pessoas em cadeira</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | <p>de rodas, viam-se lá situações piores do que a minha. Basicamente eram crianças.</p> <p>e eu vejo outras crianças que nem conseguem caminhar sequer e eu já me dava por muito contente. Eu via essas crianças e pensava: -“Eu posso me considerar uma privilegiada.” Posso me dar por muito feliz, comparada com algumas pessoas.</p> |
| 4.3.1 - Somos tão bons como eles | Depois olhando para trás sabemos que somos bons ou tão bons como eles, porque nos empenhamos no nosso trabalho. | |
| 4.4 – Construir a autonomia | | <p>Mas só custou a primeira semana, depois comecei a entrar no ritmo e pronto. Agora já vou sozinha para o Porto, não preciso que vá ninguém comigo. Sabendo os autocarros que tenho que apanhar e o sítio onde tenho que entrar e sair. Até gosto, por acaso. É diferente, passar de uma vila para uma cidade, é completamente diferente.</p> <p>Estive no Porto, conseguia viver sozinha, ia às compras, tinha a minha autonomia</p> |
| 4.4.1 – Companheiras de apartamento 4.4.1.1 – Temos um relacionamento muito bom | Vivo com as minhas companheiras num apartamento. Com aquela rapariga que trabalha na Câmara já estamos juntas para aí há quatro anos e temos um relacionamento muito bom. Eu às vezes, se me sentir um pouco mais triste ou até me sentir alegre, bato-lhe à porta e conversamos. Ou se ela sentir que eu não estou muito bem, diz : “Ó Filomena tu que é que tens? Vá lá, fala!” Eu já fui várias vezes a casa dela, até já fui passar o Natal com ela. Quando ela vai de férias telefona e, às vezes, diz: “Olha Mena mesmo que eu saia daqui, tu sabes que podes contar sempre comigo. Eu dialogo as minhas coisas com ela. Quando vai a qualquer lado diz: “Ó Mena queres vir?” | |
| 4.4.1.2 – Divisão das tarefas domésticas | E depois tentamos agradecer umas às outras, tentamos deixar as coisas limpas. No fim de semana se uma vai limpar a outra vai ajudar ou o contrário. E se eu for trabalhar ao fim de semana é ela que limpa, se | |

| | | |
|--|--|--|
| | não... tentamos sempre que as coisas andem direitinhas, ou senão, quando chego do trabalho adianto as coisa, e depois também quando chegamos do trabalho falamos sobre o dia. | |
| 4.4.1.3 – Elas colaboram nas minhas dificuldades | Com elas não tenho vergonha de comer, até porque elas vêem que eu tenho muita dificuldade em fazer as coisas... ao princípio não queria estar a dizer nada, mas elas começaram a dizer: “Ó Mena nós vamos comer como se estivéssemos nas nossas casas.” Estamos muito à vontade. Ainda hoje à noite, em princípio, vamos jantar fora e eu não tenho nenhum problema, porque com elas sinto-me à vontade. Mas quando vamos jantar fora, e como elas também já me conhecem e sabem como tenho dificuldade em partir as coisas, então tanto uma como a outra escolhem uma ementa que não tenha muito que partir. Uma ementa que seja fácil de partir. Elas aí também colaboram. | |
| 4.4.1.4 – Depois as vidas mudam | Um dia se ela tiver que ir embora, vou sentir muita falta dela, porque por muito que diga que está sempre pronta, claro que eu sei que na realidade não vai ser sempre assim, até porque depois as vidas mudam. Depois ela tem uma vida diferente. Eu já tive experiências com professoras que lá estiveram e já foram embora e elas diziam: “Ó Mena nós vamos continuar a ser amigas.” | |
| 4.4.1.5 – Mas não se esquecem de mim | E agora, se a gente se encontra na rua não passa de um “Olá”. Nós sabemos que a realidade já não é bem assim porque a vida também muda. Elas vão para outras terras, outras preocupações. Mas também sei que elas não se esquecem de mim. Chega à altura de Natal ou da Páscoa e dão-me sempre um toque e perguntam-me: “Como estás?” Desejam Feliz Ano Novo. Nas férias grandes ligam-me e perguntam-me onde estou: “Queres vir cá um dia?” Sei que durante o ano é diferente, mas também sei que se precisar delas conto com elas. | |
| 4.5.1 – Dificuldades em arranjar emprego | Porque o facto de eu ser deficiente ia ter muito mais dificuldade em arranjar | |

| | | |
|---|----------|---|
| | emprego. | |
| 4.5.2 – A.V.D. | | Pelo menos, quando conseguimos fazer as nossas coisas, quando nos conseguimos desenrascar. Podemos considerar-nos muito felizes. Não tenho que estar a depender de ninguém, para me vestir, para me lavar, consigo fazer tudo sozinha. |
| 4.5.3 - Mobilidade | | Primeiro quero acabar o meu cursinho, só falta uma disciplina, arranjar emprego, ganhar dinheiro para tirar a carta e depois comprar o carro. Para mim faz muita falta: eu caminho um bocado e fico cansada, tenho que fazer mais esforço que os outros para caminhar. Em distâncias longas também consigo, mas, se for a dar a mão a alguém, aguento mais tempo do que se for sozinha, porque tenho que fazer mais esforço, canso-me mais, ando menos. Gostei da experiência de ter ido para o Porto, foi totalmente diferente, para quem não estava habituada. Eu mal conhecia o Porto, só ia lá quando ia às consultas, ia com o meu pai. Íamos de taxi, outras vezes íamos de autocarro. Ir ao Porto era um <i>bicho de sete cabeças</i> . |
| 4.6 – Melhor adaptação na cidade | | Eu acho que me adaptei até melhor do que aqui, pelo menos, lá tinha colegas. |
| 4.7 – Perigo de andar à noite | | Algumas queriam que eu saísse à noite, mas eu à noite não gosto de sair, não adianta, que eu não gosto de sair. E é perigoso, ainda para mais. Para já, tenho dificuldade em andar durante o dia, que fará à noite, que não vejo, tenho dificuldade em ver à noite, tenho que ir sempre agarrada a alguém. À noite, se o piso for um bocadinho irregular, é mais difícil para mim caminhar, Depois, é assim: se uma pessoa vai de carro é perigoso, porque se calha haver um acidente, aquilo sabe-se lá, para ir de autocarro também sozinha a altas horas da noite, também não dava, nem pensar. |
| 4.8 – Ansiedade sobre a aceitação dos alunos em relação à diferença | | No primeiro ano, pensei um bocado, até nas primeiras alturas em que fomos para o |

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>estágio, até tinha medo porque pensava: “Como é que isto vai ser, com o meu problema como é que as crianças vão reagir a isso?!”. A relação com os alunos foi sempre boa, já se sabe que há aqueles que são mais espevitados, por assim dizer, mas de maneira geral aceitavam bem. Claro que houve alunos que perguntavam, mas isso é De início, ainda tinham receio e não perguntavam, mas depois perguntavam e eu dizia:</p> <p>- Olha, desde bebé que fiquei assim, que caminho assim, já nasci assim com este problema, e como vocês caminham assim, eu caminho desta maneira, é a minha maneira de caminhar. Isso até foi mais no primeiro ciclo, e à partida eles aceitavam. Gostava tanto de uns como de outro. Vinham para o colo, davam beijinhos...</p> <p>E uma pessoa, aprendendo a lidar com isso, depois já não há problemas. À partida, não tive reacções negativas por parte dos alunos, acima de tudo, sempre fui tratada com respeito. Nunca me disseram: “Ai a professora caminha mal, e não sei quê!</p> |
| 4.8.1 – As crianças reagem com naturalidade | | Mas vi que as crianças reagem com naturalidade |
| 4.8.2 – Curiosidade natural | | curiosidade deles todos, perguntavam como perguntam outras coisas. |
| 4.9 – Enfrentar a situação | | Nunca tive comentários desses, até posso vir a ter, mas também, se tiver, uma pessoa na altura tem que enfrentar a situação. |
| 4.10 - Solidariedade | <p>Esta é a fase mais agradável da minha vida. Posso dizer que tanto a instituição da IAC como a instituição da IAD foram as coisas melhores que me apareceram na minha vida, apesar de, se calhar, ao princípio, estar muito insegura, mas isso era falha do meu lado, que achava que por ter a minha deficiência era rejeitada, mas não, pelo contrário, estas pessoas tentaram ajudar-me o máximo que puderam.</p> <p>Achava que pelo facto de ter uma deficiência motora não era</p> | |

| | | |
|---|---|---|
| | igual às outras funcionárias, mas no fundo acho que estava errada. Mais tarde comecei a ver que não era isso, a minha própria deficiência é que fazia com que eu me sentisse assim. | |
| 4.11 – Medo de perder o emprego | Também achava que estava carente e estava muito insegura, porque não sabia se ao fim de meio ano de contrato me iria embora ou não iria. Isso afectava-me psicologicamente, dava-me a sensação de medo. Pensava: “Ao fim de meio ano, ou ao fim de um ano, se calhar, vou-me embora porque acaba o fundo de desemprego e como eu tenho esta deficiência não sei se me irão aceitar assim com tanta facilidade”. Estava muito carente, muito insegura e isso fazia-me ter muitas crises. No fim de me darem essas crises eu ficava muito envergonhada, parece que não queria ver ninguém, porque tinha consciência, não no momento em que tinha essas crises porque ficava completamente descontrolada, mas no fim das crises sentia-me muito mal. | |
| 4.12 – Pensamentos negativos não são para cá chamados | Mesmo que tenham dificuldades, que andem para a frente porque conseguem, conseguem levar uma vidinha normal e sentirem-se felizes.” Porque eu acho que uma pessoa deficiente física, apesar de tudo, tem uma mentalidade inteligente, não parece, mas tem, acho que consegue pensar muito mais positivo, e é assim o que eu desejo aquelas raparigas. | Segundo a minha preceptiva, não leva a lado nenhum: uma pessoa tem é que encarar a vida. As pessoas dizem-me: - Ai és muito bem disposta, nunca anda triste nem nada! Não vale a pena andar triste, temos que fazer por andar felizes, é uma arte de viver. Pensamentos negativos não são para cá chamados. |
| 4.13 – Conceito de felicidade | Eu sinto-me feliz pelo facto de as pessoas sentirem que eu no fundo sou uma rapariga como as outras. Tento fazer o melhor que posso e gosto. Hoje estou bem porque tenho a minha casinha, tenho a minha independência, tenho o meu emprego. Posso fazer a minha vida normal que não tenho problema nenhum. Eu também não gosto da solidão, também já me aconteceu ficar sozinha e ter de sair para tomar um café porque já estava farta de estar sozinha. Mas acho que o ideal para mim é viver independente. | Se acontecer não tenho problema nenhum, mas também não vivo dependente disso. Não vou ser mais feliz por estar casada ou solteira. Se tiver que ser feliz, tanto sou casada como solteira, acho que a minha felicidade não depende disso. Depende de ter um empreguinho, de poder viver independente, sem necessitar dos outros. Posso-me considerar uma rapariga feliz. Não tenho problemas nenhuns que me façam andar deprimida e a chorar pelos cantos. |

| | | | |
|-----------------------------|--|--|--|
| | | | |
| 5 – Sentimentos de exclusão | 5.1 – Vê-las brincar | | também me lembro de outras alturas em que eu ficava sentada porque não podia descer, e via-as a brincar, a jogar futebol e outras coisas. |
| | 5.2 – Exclusão das meninas queques | | Havia alturas em que eu sabia perfeitamente que elas não me incluíam por causa do problema que eu tinha, isso era visível |
| | 5.3 – Havia sempre grupinhos e eu ficava de lado | porque sentia que os meus colegas me olhavam de maneira diferente. | Não gostei do quinto e do sexto ano no ciclo. Foi uma altura em que eu detestei e em que eu me senti mais sozinha, porque havia sempre grupinhos e eu ficava de lado, mas também eu nunca procurei meter-me à força num deles. Se as pessoas me chamassem, tudo bem, se não chamassem, eu também não me ia meter lá no meio. Porque, se as pessoas não chamam é porque à partida não estão interessadas nem querem, e uma pessoa estar num grupo e depois sentir que está à parte... |
| | 5.3.1 - parecia que não gostavam de mim | A fase da adolescência é que foi difícil de ultrapassar. Vivía revoltada, parecia que não gostavam de mim, parecia que era sempre posta de lado. Se calhar até era psicológico, ou era eu que estava a imaginar coisas que se calhar nem existiam, mas pensava que era posta de parte pela minha deficiência porque eu sempre fui uma rapariga com uma mentalidade lenta. Não sou uma pessoa de captar logo as coisas, apesar de aprender muitas coisas. Eu sei que nessa altura era muito tímida. | |
| | 5.4 – Também me arrumava (auto-exclusão) | Qualquer pessoa que tem uma deficiência, tem muita dificuldade em aproximar-se das pessoas normais, tem imensa dificuldade em encaixar-se num grupo. Aliás sempre fui muito tímida e a minha deficiência também não me deixava aproximar muito das minhas colegas, mesmo nas brincadeiras da adolescência. Ainda hoje rejeito ir a jantares ou almoços. Mas eu sinto-me muito deslocada, talvez devido à minha deficiência. Mas | Eu, aí, também me <i>arrumava</i> um bocado. Não falava com ninguém. |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| | <p>principalmente nas festas sinto-me muito deslocada. Sou até capaz de rejeitar um jantar pela simples razão, porque tenho muita dificuldade em partir carne e peixe. Fico tão atrapalhada que parece que nunca tenho assunto. Parece que fico ali bloqueada, ou melhor, bloqueio mesmo. Nas Ceias de Natal, de fim de ano, festas, eu rejeito tudo, porque bloqueio.</p> <p>É da minha deficiência. Parece que na hora de uma festa não consigo comunicar, se calhar até estou a errar, devia ultrapassar isto, deixar isto para trás, mas parece que está ali qualquer coisa que não me deixa andar para a frente. É só nas festas. Não sei se é complexos, mas na hora, não consigo andar nem para a frente nem para trás.</p> <p>Eu já fui a jantares e adorei. E também não morro de fome, realmente eu sei comer, só que no meio de muita gente parece que o garfo ou a colher em vez de irem para a boca me caiem. Fico muito atrapalhada, fico sem jeito. Quando há festas as pessoas dizem-me: “Anda, Filomena, anda! Mas eu não gosto.</p> | |
| 5.4.1 – Há níveis diferentes | <p>Não sei se é porque acho que as pessoas não são de outro nível. A gente pensa sempre que há níveis diferentes mas nem deve pensar assim, porque há pessoas do nível mais elevado Quando eu digo o meu nível, é porque além do meu trabalho há outros trabalhos acima.</p> <p>Agora com pessoas de um nível mais alto não sei. São pessoas com outras categorias que se calhar, têm outras maneiras de comer.</p> | |
| 5.4.2 – Somos de nível mais baixo | <p>Durante a semana não tenho vergonha porque como com as minhas colegas que são mais ao meu nível, somos pessoas de nível mais baixo. Mas se me dissessem : “Ó Filomena queres mudar de categoria?” Eu não mudava porque eu sou uma pessoa que tenho muita genica, e não gosto de estar sempre a fazer a mesma coisa e no meu trabalho eu tenho de tudo um pouco. Com as</p> | |

| | | |
|---|--|--|
| | minhas colegas de trabalho que são as pessoas com quem lido mais, quando dizem : “Ó Filomena vamos fazer isto ou aquilo?” Eu sinto-me muito à vontade, por exemplo, em comer, com elas estou mais à vontade. | |
| 5.5 – Ficar irritada por ser chamada coitadinha | | “Ai coitadinha!”, fico completamente irritada, coitadinha era se andasse aí pelas ruas a vaguear, sem ter cabeça, esses é que são coitadinhos. |
| 5.6 – Há quem nos ponha de lado | Era aquela idade da adolescência, chamavam-me nomes e eu sentia-me muito mal. Chamavam nomes mas isso é muito normal. | É por isso que eu digo, que hoje em dia a sociedade tem certas pessoas que tratam bem e encaram bem, mas tem outras que vêm com este tipo de comentários. Mas, hoje em dia, há certas pessoas pertencentes à sociedade que não encaram muito bem. Já se sabe que há sempre momentos em que uma pessoa sente que há assim... quem nos ponha de lado |
| 5.6.1 – Chamou-me manca | Não eram todos, era um por outro e comecei-me a sentir-me revoltada comigo porque vi que realmente tinha essa deficiência. Até tenho agora um, que éramos colegas quando andávamos na escola, chamava-me nomes Não pelos professores tinha mais a ver com os meus colegas, porque eles chamavam-me muitos nomes, até nomes muito feios que até me dava vontade de chorar. E por isso é que eu não gostava da escola. Chamavam-me: “Manca, mula, perna da restota”. Destas palavras nunca me vou esquecer, foi das coisas que mais me marcou: “manca, mula perna da restota”. Estas coisas eram o que mais me custava ouvir. | Uma vez uma sujeita, no Porto, que quando cheguei à camioneta ela estava lá a falar com o motorista e virou-se para mim e chamou-me “manca”. E eu disse-lhe assim: - Olhe manca, eu até posso ser, mas você não tem o direito de me chamar “manca”, porque eu tenho o problema que tenho, mas sou uma pessoa como as outras e tenho nome para ser tratada, o meu nome não é “manca”. Por isso, se você não me sabe tratar pelo nome é melhor não se meter comigo. Agora, “manca” não sou. Posso ter um problema, uma deficiência mas o meu nome não é manca. A partir daí nunca mais se meteu comigo. Eu havia de lhe ter dito: “Olhe eu posso ser manca, mas você é manca mas é da cabeça, porque não tem capacidade para tratar as pessoas com dignidade”. Era o que eu lhe devia ter dito, mas como eu quis estar a agravar mais a situação, passou-me ao lado. |
| 6 - Saúde | 6.1 - Operações | A verdade é que a Mariazinha Nessa altura, eu tive que |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | | também me ajudou a ser operada para ficar melhor porque antes ainda era pior. Em vez de caminhar com o pé no chão caminhava com o pesito para cima. | fazer algumas operações. |
| | 6.2 – Consultas e Internamentos | | Nessa altura já ia às consultas ao Porto, estive internada no Hospital de Santo António aos dois anos. A partir daí, tinha as consultas no Hospital Maria Pia. Foi lá que fui seguida desde pequenina, eu acho que desde bebé, até aos 20 anos. Eles só seguem até aos 18 anos, mas como eu tive uma operação para fazer depois dos 18 e estava a ser seguida lá, teve que ser lá. |
| | 6.3 – Centro de Paralisia Cerebral | | Eu dou-me por muito feliz, porque frequentei o Centro de Paralisia Cerebral do Porto, ia lá também a umas consultas. Nunca fui lá operada, ia só mesmo às consultas |
| 7 – Experiências de sucesso/insucesso escolar | 7.1 – Matemática até gostava mas era um desastre | | a matemática, era um desastre, até gostava, mas não conseguia. Aprendi as coisas principais, mas fazer contas de dividir era o meu suplício. |
| | 7.1.1- Tinha muita dificuldade | porque eu sempre fui uma aluna com muita dificuldade. Ela explicava-me uma, duas e nada. Até que eu sai da escola com 14 anos. | |
| | 7.2 – Correctivos corporais | | Ela não aguentou e deu-me um puxão de orelhas por eu não ter conseguido fazer o exercício. Aquele puxão de orelhas ficou marcado, depois nunca mais. ; puxões de orelhas, isso era de vez em quando. Mas bater como batiam antigamente os professores, isso não, como eu ouvia o meu pai a dizer com régua, isso nem pensar. |
| | 7.3 – Apoios educativos | Nessa altura não havia apoio na escola. Eu lembro-me dos alunos “deficientes mesmo” andarem na cantina, mas eu nunca fui. | Só tive apoio [educativo] no 11º ou 12º a História, com a professora da escola, porque era a disciplina a que eu tinha a nota mais baixa e na altura a escola perguntou se eu precisava de explicações, ou se precisava de algum apoio. Eu disse que a disciplina de História era a que eu tinha a nota mais baixa e queria ver se melhorava um bocadinho. De resto nunca precisei. |
| | 7.4 - Bom comportamento | | De resto, sempre fui muito |

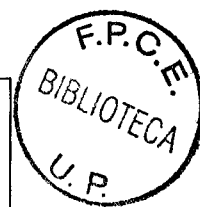
| | | |
|---|--|---|
| | | <p>bem comportada, Sempre fui muito caladinha nas aulas, só participava quando me perguntavam alguma coisa, nunca perturbei as aulas nem deixava que os outros perturbassem. Às vezes, os outros perturbavam, mas eu estava sempre no meu cantinho, nunca era incomodada, nem era chamada. Estava sempre atenta ao que os professores, diziam ao que tinha que fazer: tentava fazer o meu melhor.</p> |
| <p>7.5 – Nunca me senti discriminada por eles [professores]</p> | <p>Andei na escola até aos 15 anos, tinha pouca capacidade também, mas acho que os professores onde andei a estudar, tentaram ajudar-me o mais que puderam.</p> <p>Ela era uma pessoa muito justa. Era igual para todos os alunos. Não distinguia os alunos, se uma pessoa não sabia, ela tentava ajudar, mas era muito exigente. Gostava dos cadernos muito organizadinhos, não me tratava nem melhor, nem pior por eu ser deficiente. Já na escola primária, tratava-me bem.</p> <p>Nunca tive razões de queixa dos professores. Até no ciclo não tive que dizer dos professores, tive mais que dizer dos alunos. Os professores tratavam-me bem. Eu era chorona, não gostava de ir para a escola.</p> | <p>Sempre tive todo o apoio dos professores, faziam-me perguntas nas aulas e nunca me senti discriminada por eles. disse-me para eu ir à escola e ele punha lá os sumários e as fotocópias que dava nas aulas para eu poder estudar. Dos professores, nunca senti que me marginalizaram, sempre me apoiaram.</p> |
| <p>7.5.1 – Pelo facto de estar na IAC</p> | <p>Talvez derivado às minhas dificuldades, e também pelo facto de estar na IAC, as pessoas são muito mais carentes, precisam de muito mais carinho, e os professores tentam fazer o melhor que podem.</p> | |
| <p>7.6 – A preocupação do/a docente</p> | | <p>Quando eu fui operada, o professor ligou-me e,</p> |
| <p>7.7 – A escola nunca me despertou</p> | <p>Então, e não sei porquê, mas a escola nunca me despertou. Não gostava de ir!</p> | |
| <p>7.8 – Docentes favoritos</p> | <p>As professoras que eu mais gostei foram as da escola primária.</p> <p>Ainda hoje é o dia que a professora passa por mim e fala. Ela ainda sabe o meu</p> | <p>professora que me marcou muito, foi a minha professora de Inglês. Na altura do 10º ao 12º, era a professora que eu mais adorava. Também gostava da professora de Francês, (só tive Francês</p> |

| | | | |
|----------------------------------|--|--|---|
| | | nome. Quando me encontra diz: "Olá Filomena!" | três anos) porque ela ensinava através de jogos para aprendermos os nomes da família, das profissões. Claro, tínhamos testes e isso mas notava-se que ela gostava do que estava a fazer, por isso conseguia [cativar a turma] ou, pelo menos, consegui-me cativar a mim. Eram métodos novos. Era no 10ª ou 11º, e nós com aquela idade como é que nos vai interessar por joguinhos? Mas ela conseguia fazer com nos interessássemos. Ela não era de cá, estava cá a dar aulas, era baixinha de cabelo encaracolado, mas era <i>porreira</i> e ensinava bem. |
| | 7.9 – Professores exigentes | Os professores eram exigentes, porque gostavam que os alunos aprendessem, mas nunca tive razões de queixa. | |
| 8 – Crianças institucionalizadas | 8.1 – Vim para a IAC | Não me lembro absolutamente de nada da minha infância, nada ficou registado na minha mente, só me lembro de ter vindo para o IAC, e nem me lembro de primeiro dia. Vivia na Ribeira, mas não tenho imagens nenhuma, só sei algumas coisitas que depois me contaram, mas eu pessoalmente desde pequenita não lembro. Até aos cinco anos não me lembro de nada. | |
| | 8.2 – Tive sorte em ter vindo para a IAC | Até aos 23 anos fiquei na IAC. Teve coisas boas e coisas menos boas. Prontos, uma pessoa na idade da adolescência, fica mais revoltada com as coisas, mas também teve coisas boas porque me educaram. Consegui aprender hábitos de higiene, tentaram dar-me o carinho de que eu precisei, apesar de a gente sentir sempre que o essencial, era o carinho dos pais. Mas foi uma fase boa. Também teve outras fases menos boas, mas também acho que, nos dias de hoje, eu compreendo isso. Eu acho que tive sorte tanto na IAC como na IAD. Acho que, no fundo, foi bom para mim, porque me acolheram, tentaram dar-me o carinho que eu mais precisava. A gente sabe que não é a mesma coisa como se fossem os nossos pais, porque falta ali algo, mas depois, olhando hoje para trás, vê na realidade que | |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>tentaram fazer o melhor que puderam connosco. Tínhamos comida, tínhamos roupa lavada, tentaram dar-nos o carinho, tentaram que a gente estudasse, até a Mariazinha era uma das pessoas que sempre quis que eu estudasse.</p> <p>Olhando agora para aquilo que sou hoje, fico a pensar que, de facto, as duas instituições foram muito boas para mim, porque se tivesse ficado em casa, não sei se hoje em dia seria tão feliz.</p> | |
| 8.3 – Uma rapariga sente-se sempre diferente | Na IAC, uma rapariga sente-se sempre revoltada porque acha sempre que é diferente das outras pessoas, das outras raparigas da rua. | |
| 8.3.1 – Com aquelas capas pior | Quando estava a chover, na IAC obrigavam-nos a pôr umas capas. Uma pessoa já se sentia revoltada e com aquelas capas pior. | |
| 8.4 – Éramos muito “protegidas” | Agora, a IAC tem outra organização, tem outras regalias, mas no tempo da Mariazinha era diferente, era mais rigoroso. Éramos muito “protegidas” e quando chegavam cá fora, a gente via as raparigas da IAC de maneira diferente, parece que estão a ver ali uma rapariga. Mas agora as coisas melhoraram, têm mais liberdade. Éramos tão protegidas, tão protegidas, que quando chegávamos cá fora, às vezes fazíamos coisas que não devíamos fazer. | |
| 8.5 – Uma vez fugi | <p>Umás fugiam, como eu. Uma vez fugi, zanguiei-me com a monitora e era para ir para a missa das onze e fugi sem destino, mas apanharam-me logo. Eu ainda não tinha dezoito anos. Nem me passou pela ideia para onde ia, só sabia que ia fugir.</p> <p>Ainda tentaram fugir, algumas, mas eram logo apanhadas.</p> | |
| 8.5.1 – Tive um castigo | Depois tive um castigo, lavar aquela louça toda sozinha. Era castigo porque era assim: primeiro, tínhamos que tirar a gordura dos pratos para uma bacia, depois passar por outra água e depois por outra; a louça era passada por três águas. Uma a tirar a gordura e | |

| | | | |
|------------------------|--|--|---|
| | | os restitos, outra a passar por detergente e outra a passar por água. E eu via tanta louça! Chorei, chorei! Mas lavei. | |
| | 8.6 – As pessoas conhecem-me do IAC | Por vezes até acontece as pessoas dizerem: “Bom dia ou Boa Tarde!” E eu pensar : “Parece que conheço aquela pessoa de algum lado?” Conhecem-me desde novita da IAC, mas vamos crescendo e depois já nem se conhece as pessoas. A maioria das pessoas, mesmo desta zona daqui, conhecem-me da IAC e não da IAD, e eu às vezes até me interrogo: “Mas eu afinal não conheço?” Mas cumprimento na mesmo. | |
| | 8.7 – Correctivo corporal na instituição | A mim nunca me bateram, mas houve problemas e uma monitora teve que sair porque bateu. | |
| 9 – Percurso Académico | 9.1 – Quotas para o ensino superior | | Entrei na Faculdade (no Porto) pelas condições especiais a deficientes. Eu só concorri para o Porto, porque era o único sítio em que eu tinha possibilidade de vir a casa. Havia 1% de vagas para pessoas deficientes e eu entrei no Porto abrangida por essa clausula. Pela minha média não entrava no Porto, [só entrava, por exemplo na Guarda]. Se eu fosse para a Guarda |
| | 9.2 – Expectativas / o ensino superior devia ser uma maravilha | | Eu pensava, quando andava no 12º ano, que o ensino superior devia ser uma maravilha. |
| | 9.3 – Não podem estar ali tão pertinho dos alunos | | Depois acho que me desiludi um bocado com os professores, porque os professores são mais... No liceu, os professores são mais próximos dos alunos. No ensino superior, são tantos alunos, que não acredito que a avaliação lá seja assim tão justa. Os professores, julgam que sabem que conhecem as vivências de cada um dos alunos, mas não conhecem, eles sabem o que vêem nas aulas e nos testes e são mais os testes que contam; os alunos são completos desconhecidos, se não fosse o nome eram todos iguais. Mas também é ensino superior, não podem estar ali tão pertinho do alunos. |
| | 9.4 – As eleitas | | Há professores que têm lá as pessoas eleitas, aquelas pessoas que participam mais |

| | | |
|-----------------------------------|--|---|
| | | <p>nas aulas, e que por vezes são beneficiadas em detrimento das outras. Algumas são valorizadas demais relativamente ao que sabem. Isso notou-se o ano passado: uma colega que não tinha nota para passar à disciplina, acabou por passar, porque fazia meia dúzia de perguntas nas aulas e o professor levou isso em consideração como sendo participação.</p> |
| 9.5 – Residência Universitária | | <p>Estava a viver numa residência universitária só que as condições não são lá das melhores. É uma residência mista, tanto tem rapazes como raparigas, só que estão separados por pisos.</p> <p>Para cozinhar, não tínhamos fogão, era só um micro ondas; tínhamos [em cada andar] um frigorífico para 22 pessoas, mas de tamanho mínimo, as nossas coisas para caberem lá... o frigorífico até chegou a ficar um bocadinho manco da porta, o peso era tanto na porta que a porta foi-se abaixo! Chegaram a desaparecer coisas dos frigoríficos, comida principalmente, já cozinhada, que era para não terem trabalho, era só meter no micro ondas e pronto.</p> |
| 9.5.1 – Quotidianos na residência | | <p>Eu levava as coisas já prontas, era só aquecer, porque aquilo não dava para cozinhar só tinha microondas. Mesmo no regulamento diz que o microondas só pode ser utilizado para aquecer e confeccionar comidas ligeiras. Algumas pessoas cozinhavam arroz, massa e batatas. Se fossemos todos a fazer isso, Deus me livre, nunca mais!... Estávamos lá até às três da manhã.</p> <p>Fazíamos o magusto, o S. João, etc. No S. João, nunca estive muito presente porque vinha-me embora de férias, vinha para casa. Mas fazem lá festas, só que as festas lá são daquelas que se prolongam para a noite: uma vez fizemos o magusto cá fora, só que não tivemos grande sorte porque às onze</p> |



| | | |
|--|--|--|
| | | <p>horas da noite veio a vizinha a reclamar que estávamos a fazer muito barulho e tivemos que ir para dentro. no primeiro piso, só que fizeram daquilo uma sala de estudo, que de inverno era frio e de Verão era quente e depois tinha câmaras de vigilância com os porteiros a ver cá em cima o que se estava a fazer, não era muito agradável. As pessoas preferiam estudar nos quartos. Como não tinha sala de convívio, a televisão estava na cozinha, mas estava num nível tão alto que tínhamos que estar a olhar praticamente para o tecto para conseguir ver.</p> |
| 9.6 – Era perto, dava para ir a pé | | <p>Era pertinho da escola. Dava para ir a pé, mas eu não ia a pé, ia de autocarro, porque, para mim, basta-me caminhar 100 metros, que fico logo cansada. Aquela residência acolhe três [Instituições do Ensino Superior], leva cerca de 90 alunos, se bem que ficam sempre quartos reservados para alunos que vêm do estrangeiro. Tem o primeiro e o último piso só com meia dúzia de quartos, depois tem o segundo e o terceiro, o quarto e o quinto, que têm 11 quartos e dá 22 residentes por andar.</p> |
| 9.7 - Colegas | | <p>Havia lá raparigas que namoravam com rapazes de lá, mas pronto tinha bom ambiente, Tirando umas quatro ou cinco ovelhas ranhosas, como há em todo o lado, a residência tinha bom ambiente.</p> |
| 9.7.1 – Colegas de quarto | | <p>Todos os anos mudavam as minhas colegas de quarto.</p> |
| 9.8 – Solidariedade das colegas de curso | | <p>A minha turma era assim como é em todo o lado, há pessoas boas e há pessoas que não são assim tão boas. Havia umas que partilhavam com as outras e outras que guardavam tudo só para elas, davam a entender que eram assim mais egoístas e de <i>nariz impinado</i>. Não tenho assim razão de queixa, tirando quando uma pessoa pedia o caderno para passar uma matéria e elas diziam: “Ai, preciso do caderno para estudar!” E a gente a saber</p> |

| | | |
|------------------------------------|--|---|
| | | <p>que não querem mas é emprestar, porque aquilo é um bocado concorrência entre umas e outras. Umás querem melhores notas, mas isso é em todo o lado, depois também os professores têm sempre aquelas que são as preferidas, mas uma pessoa o que é que podia fazer? Contra os professores nada, mas contra as colegas, quando elas vinham pedir emprestado dava-se o troco, porque se uma pessoa não fizer assim está tramada. E ainda eu não era das que fazia muito isso, eu infelizmente era das que emprestava tudo, só não emprestava quando me estava a prejudicar e isso não podia ser, estar-me a prejudicar só para emprestar. Na minha turma, tinha para aí umas 4 ou 5, mas essas até se separavam logo.</p> <p>A minha colega de quarto até me ajudou, tinha uma ficha tripla, ela trocou a dela pela minha para ver se era daí, mas não era.</p> |
| <p>9.8.1 – A traição da colega</p> | | <p>Uma vez, uma colega que eu até considerava como a minha melhor amiga, depois descobri-me apunhalada pelas costas. Tínhamos um trabalho de grupo de uma disciplina e todas fizeram grupos e eu disse cá para mim: “Bem tenho que me encaixar num grupo qualquer”. Falei com uma colega, mas já tinham o grupo constituído porque aquilo eram cinco elementos em cada grupo e sobrava eu e aquela colega.</p> <p>Tinha outro grupo que não tinha os elementos todos, só que, como essa colega não estava e elas só podiam aceitar mais uma, pensei: “Não a vou deixar sozinha, ela não vai fazer o trabalho sozinha, e deixei-me esta”. Fui-lhe perguntar e ela virase para mim e diz: “A Ana Maria disse-me que eu podia ficar no grupo delas”.</p> <p>Quer dizer, ela já tinha aceitado ir para o grupo delas e ficava eu de sobra. Depois a professora teve que alargar e ficou um grupo de 6 ou de 7. Mas eu senti-me sempre a</p> |

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| | | <p>mais. Eu para ela não ficar sozinha, não me juntei ao outro grupo e ela foi-se juntar àquele grupo e não se importou comigo. Eu pensei cá para mim: “Ai é assim! Então, eu, para a próxima...”</p> |
| <p>9.9 – Recurso/Computador</p> | | <p>A oferta do computador foi a maior alegria da minha vida.</p> <p>E eu disse que não me importava e pelo menos na altura não tive problema nenhum. Aparecer no jornal! Há tanta gente que aparece no jornal!</p> <p>Foi uma ajuda. Pelo menos, consegui alguma coisa, um computador. Agora vejo que, se não o tivesse, ia-me fazer muita falta.</p> <p>E só quando ele nos falha, que damos conta. Uma vez é que foi! Cheguei de fim de semana para imprimir as coisas que tinha guardadas para dar no dia seguinte à professor, antes da aula começar, e o computador desligava. Carreguei no botão e o computador nada, apanhei um susto!</p> <p>Depois liguei para o senhor Júlio que me veio montar o computador aqui em casa e ele disse que se calhar era um problema no interruptor. Nessa noite, não sei como, mas consegui dormir. Tudo lá prontinho para entregar, e não conseguimos imprimir.</p> <p>o Sr. Júlio ligou para essa loja de computadores e eles conseguiram resolver. Acho que era uma peça que tinha queimado e o botão estava mal ligado. Conseguiram arranjar e mais tarde já estava a imprimir tudo para entregar. Mas eu só pensava: “Ai que lá se foram os meus planos todos pela água abaixo”.</p> <p>Foi só nessa altura, de resto, o computador funcionou sempre bem. Não tem muita capacidade, mas para o que eu preciso chega perfeitamente para agora, não tem problemas nenhuns para arrancar.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>9.9.1 – Solidariedade do Sr. Arlindo</p> | | <p>A ideia de vir no Jornal foi do Sr. Arlindo, porque ele sabia que os meus pais tinham dificuldades, sempre tentaram que eu tirasse o curso, fizeram uma casa, ele conhecia mais ou menos a história</p> |
| <p>9.9.2 – Apoio dos Lions</p> | | <p>Na altura, o meu maior desejo era ter um computador, porque me fazia falta para escola e também era aquela ideia de ter um computador. Depois os “Leons” ofereceram-me o computador. Claro que o problema que eu tenho nas pernas ajudou um bocadinho porque não é qualquer pessoa, hoje em dia, que tem assim uma oferta de um computador, mas acho que também não foi só o problema das pernas, como eu era boa aluna e precisava para os estudos, acho que foi também por isso....</p> <p>Foi uma prenda de Natal inesperada, mas foi bom.</p> |
| <p>9.10 – Condições de estudo no ensino superior</p> | | <p>porque uma pessoa se não tem o computador, e tinha os trabalhos para fazer, não conseguia acabar os trabalhos na sala de informática da escola, tinha que levar o computador para trabalhar à noite. No primeiro ano e no segundo ainda deu, depois no terceiro, consegui aguentar sem o computador mas jurei que nunca mais. Chegava a alturas que eu nem sabia como é que havia de fazer os trabalhos, passava a minha vida na sala de informática, e aquilo era muito complicado. Estando o computador em casa já podia trabalhar até mais tarde, podia me levantar mais cedo. A sala de informática só abria às 10 da manhã e à tarde fechava cedo. Havia sempre computadores vagos, mas também se apanhavam vírus, através das disquetes, que aqueles computadores estavam contaminados. O ano passado e este ano levei para lá o computador e não tive problemas, foi completamente diferente, não tive que andar a fazer as coisas à pressa.</p> |

| | | | |
|-------------------------|--|---|---|
| | 9.11 – Importância dos recursos pessoais | | Cheguei a levar o meu computador para o Porto, |
| | 9.12 – Tentou que eu fosse fazer o curso | Ela fez um grande esforço, tentou, que eu fosse fazer o curso em Arcos. | |
| | 9.13 – Fui estudar à noite | eu andava de dia, mas depois comecei a ficar muito grande e tinha vergonha e quis sair. Depois quando tinha dezoito anos fui estudar à noite. | |
| 10 – Saídas/Sexualidade | 10.1 – Saídas com a colega para a acompanhar | | Também namorava, mas... A do terceiro era uma pessoa assim mais liberal, saía à noite, mas houve alturas em que saímos as duas porque ela não queria ir sozinha. Chamávamos dois colegas lá da residência e íamos as duas tomar um café lá pertinho e voltávamos. Prontos, nessa altura, costumava ir sempre com ela, porque ela também não fez grandes amigos, tirando eu que era a colega dela, acho que ela também estava um bocado desiludida lá com o curso, até porque depois mudou. |
| | 10.2 – O namorado da colega no quarto | | Eu vivi situações lá que “meu Deus” aquilo... principalmente o ano passado [no último ano]. Eu tive problemas no quarto! Mas nunca cheguei a ir-me queixar à engenheira. Uma coisa é uma pessoa namorar e outra coisa é ir para dentro do quarto com o namorado. Uma vez cheguei à porta do meu quarto meti a chave e não abria a porta, a colega tinha metido a chave dela por dentro, chego lá, quero abrir a porta para entrar e porta completamente fechada. Bati á porta, mas, primeiro que me abrisse, demorou uma eternidade. Depois cheguei lá dentro, estava ela sentada no colo dele. Pela primeira vez, ainda passou, porque aí estava tudo bem. Agora, a segunda vez, eu chegar ao quarto e depois passado um bocado ter que sair porque aconteceu a mesma coisa, queria entrar e não conseguia, e à porta feita cadela à espera que me abrisse a porta... Chamei outra vez e ela abriu e disse: “Ai eu pensei que já estavas na cozinha!” E eu : “Então, se eu queria entrar no quarto, |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>a que propósito é que eu ia para a cozinha? Eu queria entrar no quarto”.</p> <p>Entrei e estava o rapaz em cima, na cama, de calções, em tronco nu, e ela com uma camisa de dormir, a cama completamente desvairada. Ela dormia no beliche de cima porque eu não conseguia subir. Ao meio dia e ainda estava na cama. Então eu disse: “Pois eu vi logo que tinhas que estar acompanhada para demoraes tanto tempo a abrir a porta!” Não disse mais nada. Só que, depois, também fui mázinha, podia ter pousado as coisas e saído, mas não... estava no meu quarto, pousei as coisas e deixei-me estar e ele teve que descer em calções e tronco nu para baixo e eu entretanto até saí do quarto porque eu nem me estava a sentir bem.</p> |
| 10.3 – Chegar ao próprio quarto e ver aquela figura | | <p>Agora, uma pessoa chegar ao própria quarto e ter que deparar com uma figura daquelas!...</p> <p>mas pronto, se ela ainda estivesse lá a conversar com ele e isso, completamente vestidos, tudo bem, agora entrar no quarto e encontrar um em trajes menores e outro praticamente nu!...</p> <p>Ela estava segura, sabia que eu costumava sair de manhã e só chegava à noite, mas naquele dia, por acaso, calhei de ir à hora de almoço lá. Pode-se dizer que estava no momento errado, no sítio errado.</p> |
| 10.3.1 – Socorrer-se do regulamento | | <p>No regulamento, diz que as pessoas só podem receber visitas se permanecerem nas áreas comuns. As áreas comuns eram o corredor, o hall e a cozinha. Os quartos são áreas restritas aos residentes,</p> |
| 10.4 – As saídas nocturnas | | <p>Só que para mim bebidas alcoólicas não é divertir-me, para mim divertir é ir ao cinema, ir ao Shopping, fazer coisas desse género, agora, sair à noite, embebedar-se e chegar à residência pior que sei o quê, ou andar a perturbar a paz dos outros, isso não.</p> <p>Só se lembravam de mim quando queriam sair à noite isso é que elas queriam que</p> |

| | | |
|----------------------------|---|--|
| | | eu fosse com elas. Eu um dia ainda cheguei a dizer a uma: "Olha se me convidasses para ir ao cinema à tarde, eu ainda ia, agora, sair à noite, não. |
| | 10.5 – Idas ao cinema | Fui algumas vezes ao cinema mas fui com colegas da residência. As que me convidavam para ir, eu dispensava, porque eram do género que parecia que as sentia como falsas, uma pessoa olhava para elas e eram todas sorrisinhos mas, por trás, eram capazes de cortar na casaca. |
| | 10.6 – Na vila saio pouco (distância simbólica maior) | Aqui saio pouco, não tenho companhia para sair, uns namoram, outros não namoram, mas também. Estamos todos afastados aqui. |
| | 10.7 – Desempenhar o papel "Velinha" | Da minha idade tenho um primo ali em cima, mas todos os que estão por aqui namoram e eu para servir de guarda-chuva, não, obrigado. Velinha nem pensar. |
| | 10.8 – Não partilhar os rituais da noite | depois não bebo bebidas alcoólicas e eu, para ir, tinha que ser com uma pessoa que não bebesse. |
| 11 – Percurso profissional | 11.1 – Escolhi ser professora | Eu escolhi ir para professora porque gostava muito de Inglês e também gostava muito de crianças. Mesmo hoje em dia se vir um bebé ou uma criança pequenina, derreto-me toda. Eu adorava e ainda adoro Inglês e, então, achei que era uma boa ideia ir para professora. Depois, claro, o Português teve que vir por acréscimo porque não há curso para professora só de uma língua. |
| | 11.2 - Estágio | O meu estágio foi bom. No primeiro ano, não dei aulas foi só observação. Nem tivemos que dar aulas foi só ajudar a professora. No segundo, terceiro e quarto ano já dei aulas. |
| | 11.2.1 – Dei aula sem os planos | Por sorte, naquele dia não ia lá a professora da ESE ver a aula, ia estar só a professora dos miúdos, como eram só 45 minutos de aula, dei a aula sem os planos. Mas depois a aula correu bem, eu tinha os meus rascunhos, mas não entreguei nada, fiz como tinha preparado para mim, por sorte tinha as fotocópias |

| | | |
|--------------------|---|---|
| | | <p>todas tiradas para os alunos.</p> <p>A minha colega virava-se para mim: - Começa já a passar de novo, começa a trabalhar com o meu. E eu dizia: - Então, agora, vou passar tudo de novo?! Vou passar a noite sem dormir? Como é que eu dou a aula amanhã de manhã, a cair de sono? Não pode ser, nem consigo passar tudo numa noite.</p> <p>Eu expliquei à professora dos miúdos e ela entrou em contacto com a professora da ESE que ia ver o meu estágio e ela no outro dia de manhã disse-me: - Ah! já soube que teve um problema com o seu computador... E eu disse: - Pois foi, mas por acaso já tenho aqui os planos para lhe entregar, que já consegui imprimir e está tudo direitinho. Ela compreendeu a situação, foi um alívio.</p> |
| | 11.2.2 – Estágio/ Computador | |
| | 11.3 – Fui tirar um curso de costura | <p>Até aos 23, estive na IAC, depois dos 23 fui tirar um curso de costura, em Arcos. Entretanto não acabei o curso. Vivia em casa de um casal. O curso era pago e ganhávamos trinta contos, a estadia também era paga por eles. Ao fim de semana vinha para a IAC. Ia com o Leonel à segunda feira e vinha com ele, quando ia buscar a Sílvia.</p> |
| | 11.4 – Fui trabalhar para um infantário | <p>fui trabalhar para um infantário, a tomar conta de crianças. Mas o contrato acabou e eu vim-me embora</p> |
| | 11.5 – Fui “servir” | <p>Depois fui servir para casa de uns médicos, em Vilar de Cambra. Estive lá um ano e meio, mas achei que aquilo não era futuro para mim e vim-me embora.</p> <p>A Mariazinha tentou que eu fosse trabalhar para uma casa de família, porque ela achava que era bom para mim. Mas eu quando fui para lá, não fui tão feliz porque não era o trabalho que eu queria, achava que não era o ideal para mim. Mas olhando para trás sei que ela queria que fosse bom para mim.</p> |
| 12 – Integração de | 12.1 – Não vou ser | Não tive se calhar muita |

| | | | |
|------------------|---|--|---|
| crianças com NEE | daquelas professoras que põem os alunos de lado | | preparação no âmbito de técnicas específicas para trabalhar com crianças deficientes, mas a nível de diferenciação pedagógica considero que estou bem preparada. Com certeza que não vou ser daquelas professoras que põem as crianças com problemas de um lado e as boas de outro, até porque eu, com o meu problema, não me deixava fazer isso. Se calhar, estou mais sensibilizada para isso, do que as outras pessoas que não têm. |
| | 12.2 – Boa preparação | | <p>A formação de base procura que as pessoas tenham técnicas especiais. Tive colegas que nos estágios ficaram com turmas com crianças com necessidades educativas especiais. Acho que estamos bem preparadas, porque já tivemos essa práticas no estágio. Éramos obrigadas a fazer planificações diferenciadas e fichas diferentes para alguns alunos. Quanto a esse problema, acho que nunca vamos enfrentar de maneira negativa esse problema, todas estamos preparadas a nível da formação para lidar com esse tipo de situações. No futuro, não sei como seremos, mas que estamos preparadas estamos.</p> <p>mas acho que os professores que terminam agora o curso já pensam em usar estratégias mais adequadas e não ensinar todos os alunos da mesma forma e quem quiser aprende e quem não quiser não aprende. Pelo menos, na Senhora da Hora, vejo professoras que fazem concursos para interessar os alunos e em algumas escolas estão a conseguir inovar, por assim dizer.</p> |
| | 12.3 – Os professores com mais idade são piores | | Tenho a ideia que os professores com mais idade são piores, porque têm mais tendência a ensinar todos os alunos da mesma maneira, |
| | 12.4 – Escola de referência | | - Vocês não vão ter estes alunos durante a vossa vida profissional e estar numa escola destas, porque este não é o panorama do ensino em Portugal. |

| | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|
| | 12.5 - Escola Problemática | | <p>A única que foi mais problemática, foi quando estive no bairro de S. Tomé porque era um bairro problemático, de drogados, por assim dizer: a escola ficava situada num local a 50 metros estavam os drogados a injectarem-se, mesmo em frente às crianças. Mesmo assim, eles eram inofensivos. Quando fui para lá diziam-me:</p> <p>- Ai o Bairro de s. Tomé!!</p> <p>Mas eu nunca tive problema nenhum, é mais a ideia que se passa na televisão, de resto... Claro que tem sempre riscos.</p> |
| | 12.5.1 – Comportamento dos alunos | | <p>Os miúdos eram agitados, mas nunca tive nenhum que se comportasse assim mal, que chamasse nomes ao professor que se virasse aos pontapés. Hoje em dia, seja bairro ou não seja, os alunos estão cada vez mais agitados, tem que haver inovação.</p> |
| | 12.5.2 – Díficeis de motivar | | <p>Também são difíceis de motivar porque a maior parte tem computadores em casa, telemóvel e uma pessoa chega lá com uma coisinha muito simples e eles dizem logo:</p> <p>- Que seca!!!</p> <p>É difícil, mas temos que inovar, porque se começar desde o início com aquela mentalidade de dar umas coisinhas assim sem trabalho nenhum, nunca mais os consigo agradar.</p> |
| 13 – Deficiência e Cidadania | 13.1 - Acessibilidades | | <p>Ainda há muitos entraves. A sociedade não facilita a vida a quem tem deficiências. Em certos estabelecimentos, uma pessoa quer entrar e, se estiver numa cadeira de rodas, não pode entrar, porque não tem acesso: isso ainda se vê em todo o lado.</p> |
| | 13.2 – A sociedade não aceita bem as pessoas deficientes | <p>Porque sabemos que nem toda a gente, mas a maioria da sociedade quando vê uma pessoa deficiente, acham que não consegue fazer coisas como os outros.</p> <p>Mas as pessoas que são deficientes físicos, eu falo mais em físicos porque é assim, as pessoas que têm uma deficiência motora acho que se apercebem mais das dificuldades de encarar a sociedade, porque a deficiência nota-se muito mais e a</p> | <p>A sociedade ainda não aceita muito bem que as pessoas têm dificuldades e ainda não apoia muito. A sociedade não encara que cada vez há mais pessoas com deficiências.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | sociedade não se apercebe se é só motora ou se é psicológica (mental). | |
| 13.3 – Mentalidade excluente | | A mentalidade dos portugueses ainda está muito atrás da mentalidade do resto dos países da Europa. Portugal, além de estar na cauda dos outros países da Europa, acho que os portugueses também ajudam a conservar esta mentalidade. Se formos a ver, mesmo na televisão, vemos que os portugueses ainda têm um tipo de mentalidade tradicional, os deficientes devem estar à parte. |
| 13.3.1 – Olhar excluente | Se não tivesse a deficiência física, apesar de estar bem hoje, iria me sentir ainda melhor, porque sabia que passava na rua e não havia aqueles complexos de eu ser assim deficiente. Mas eu até já consegui ultrapassar essa fase. | |
| 13.4 – Ninguém é perfeito | | Mas é como eu digo, ninguém é perfeito, e se os defeitos de uns são visíveis porque são por fora, os dos outros não são tão visíveis, porque são no interior. Não há pessoa perfeitas, cada um tem os seus defeitos, é preciso aprender a viver e a aceitar-se como é. |
| 13.5 – Os deficientes têm uma função a cumprir / fazem aquilo que lhes é possível | | Se os deficientes estão ali, é porque têm uma função importante a cumprir, não estão ali só para não estarem em casa a chatear os pais ou porque não podem estar noutro sítio; estão ali porque a função deles é estar ali, dentro das limitações fazem aquilo que lhes é possível fazer. As pessoas têm sempre capacidades, se não for numa área, é noutra |
| 13.6 – Abrir às diferenças | | a sociedade tem é que se abrir um bocadinho. |
| 13.7 – Questões de género | | Se fosse rapaz, acho que encarava a minha situação da mesma forma que encaro agora. Agora a sociedade já não sei. Mas as mulheres ainda sofrem porque são marginalizadas, pensa-se que não têm a mesma capacidade que os homens, mas acho que a sociedade já está a deixar essa ideia. Tanto diziam coitadinha por ser rapariga, como por ser rapaz. |

| | | | |
|--------------------------|---|---|--|
| | | | Se calhar, se fosse rapaz, talvez tivesse mais liberdade para sair à noite e isso, mas eu também não ligo muito a isso. |
| 13.8 – Questões do corpo | 13.8.1 – O corpo “ideal” social | <p>Eu acho-me muito mal ajeitada, pareço uma tábua, gostava de estar um bocadinho mais “rechonchudinha”, gordinha.</p> <p>Estou a ficar mais magra e também é dos cigarros, mas a minha sorte é que eu não emagreço de cara, tenho a cara rechonchudinha.</p> <p>Eu não me acho bonita, mas acho que sou muito simpática. Isso eu acho que sou. Acho que ainda não houve ninguém que dissesse que eu era antipática. Acho que sou simpática, até porque é muito raro na rua não andar a sorrir.</p> <p>Bonita sei que não sou, jeitosa, também acho que não sou, sou simpática isso eu sei e acho que isso cativa. Uma pessoa muito feia se for simpática, já dá a beleza toda. Eu acho que ninguém é feio, mas toda a gente tem qualquer coisa de que não gosta. Há uma coisa que não gosto em mim, são os dentes. Já fui a vários dentistas e disseram-me que com esta idade já não dava. Mas se arranjasse os dentes até me subia a auto-estima.</p> | A ideia da mulher “modelo” foi uma coisa em que nunca pensei, nunca me prendi muito a isso, encaro bem. Nunca me martirizei com a ideia de ser uma coitadinha. Mesmo quando eu estava a dizer que estava gorda, é mais uma questão de me sentir bem, depois os outros se acham bem ou não, isso já não me importa. Pronto, sou como sou, não posso modificar a opinião que os outros têm de mim. |
| | 13.8.2 – Sou muito vaidosa | É uma das coisas que mais gosto e que, se calhar, se desperdiço um bocadinho é nisso, adora vestir bem, adora estar com o cabelo bonito Sou mesmo muito vaidosa. | |
| | 13.8.3 – Para andar bem vestida não é preciso gastar muito dinheiro | Eu também compro roupa, mas não vou assim comprar aquelas marcas caras. Acho que para andar bem vestida não preciso de gastar muito agora pode-se vestir bem com pouco dinheiro. | |
| | 13.9 – Fazer ver à sociedade | Hoje posso dizer que se eu encontrar uma pessoa com uma deficiência, parecida com a minha ou um deficiente psicologicamente (<i>queria dizer mentalmente</i>) ou uma rapariga que tenha a mesma deficiência | |

| | | | |
|--------------------------------------|--|--|---|
| | | <p>física, seja masculino ou feminina que veja que tem deficiência física o que eu lhe digo, mesmo que estejam em baixo é: "Levantem-se para cima porque se não lutarem nunca conseguem. Têm que fazer ver à sociedade de hoje, sejam patrões, ou outras pessoas, seja pessoas amigas, seja o que for que conseguiram vencer na vida, que estiveram em baixo, mas apesar da sua deficiência e de se sentirem carentes, apesar de se sentirem revoltadas com a sociedade que lutem, que lutem, porque são pessoas tão normais ou que conseguem fazer tão bem ou melhor como as pessoas que não têm problema nenhum físico, nem psicológico.</p> <p>É preciso mostrar à sociedade que apesar de se ser deficiente motora consegue-se fazer tudo, e conseguimos até ser pessoas felizes e fazer uma vidinha normal.</p> | |
| | 13.10 – Preocupo-me com o que as pessoas pensam | <p>Eu também sou assim: muito preocupada com aquilo que as pessoas pensam. Eu sei que não devia ser assim tanto. Tenho medo, às vezes, de dar um certo passo com medo do que as pessoas possam pensar. Que eu estou a errar ou que estou a ir para um caminho que não devia.</p> | |
| | 13.11 – O cigarro é uma companhia | <p>O meu maior defeito é esse. Eu queria tanto deixar, mas depois aparece um problemazito e o cigarro é uma companhia. Fumo para aí um maço de cigarros por dia. Comecei por uma brincadeira.</p> | |
| | 13.12 – As pessoas não sabem se sou só deficiente física | <p>A imagem que tenho de quando vou na rua é de que as pessoas não me conhecem. Até compreendo a sociedade, porque não sou pessoa de sair muito, vou ao café, mas não sou pessoa de andar aí. As pessoas que me vêm na rua, e não me conhecem, olhando para mim, sem falar, não sabem, se realmente eu sou só deficiente física, ou se sou psicológica(mental) também.</p> | |
| 13.13 - Excesso de zelo/Paternalismo | 13.13.1 - Cadeirinha | | <p>as minhas colegas fazerem cadeirinha e eu sentada lá, para me trazerem para baixo para o recreio</p> |
| | 13.13.2 – Tratava-me bem de mais | <p>Eu acho que até me tratava bem de mais. Ela nunca me disse nada... às vezes as</p> | |

| | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|---|---|
| | | <p>peessoas acham que as crianças não se apercebem, mas ela era muito querida. Eu achava que ela me tratava de uma maneira muito especial. Talvez tenha um bocado a ver por eu estar na IAC, e ter muita dificuldade</p> <p>Aquela professora era muito meiga, com muita paciência, dava-me a sensação, que me tratava de uma maneira especial, não sei se estava a confundir as coisas.</p> <p>Mas a professora era impecável. Eu chegava à escola e ela já estava a explicar. Eu sentava-me e adormecia, e às vezes ela tinha que me chamar para me ir embora. No ano em que fui aluna dela, ela não me reprovou, mas eu nunca mais me esqueço que ela deixava-me sempre dormir na escola. Lembro-me de muitas vezes ela me chamar para ir embora e eu acordava estremunhada. Nunca que me ralhou. Eu acho que isto aconteceu na terceira classe.</p> | |
| 14 – Educação e deficiência | 14.1 – Acessibilidades nas escolas | | <p>Nesta área, ainda há muito trabalho a fazer, nota-se até na parte das escolas. Há escolas que nem sequer acessos têm para crianças deficientes. Estive num colégio onde não podiam entrar crianças com cadeiras de rodas, tinha uma rampa que até para mim era difícil subir e descer.</p> <p>Mesmo as escadas eram muito a pique, os degraus muito estreitinhos, nem sei como é que as crianças conseguiam descer...</p> <p>Também estive numa escola velha que não tinha acessos a cadeiras de rodas para as salas de aula, só para o pátio.</p> |
| | 14.1.1 – Escola nova | | <p>A única escola que tinha acessos para cadeira de rodas era uma escola da Senhora da Hora, era uma escola nova que abriu esta ano.</p> |
| 15 - Namorados | 15.1 – Ainda é cedo | | <p>Namorados, para já, não estão nos meus planos.</p> <p>Namorados, nem quero. Estou muito bem sozinha.</p> <p>Nunca tive assim nenhuma “paixonite”, nunca sofri por</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | | isso, nem deixei de comer por isso. |
| | 15.2 – Medo das relações afectivas | <p>Eu tenho muito medo de arranjar um namorado. Vê-se por aí tanta coisa! E se é assim com as pessoas normais, eu com esta deficiência ainda é pior.</p> <p>Tenho medo de arranjar sarilhos. Afinal eu estou tão bem assim como estou!</p> | <p>Não vou dizer que não venha a ter, talvez no futuro tenho mesmo que acabar. Depois, hoje em dia, está muito complicado, e não é só para quem tem o meu problema, há pessoas que não são felizes no casamento, estão casadas e não são mais felizes por isso, se calhar até são menos felizes por isso. Namoram, casam e logo a seguir separam-se. Acho que ainda sou muito nova e não há pressas.</p> <p>Tinha colegas que namoravam e passado um tempo andavam já... Não quero estar a envolver-me numa situação para depois me desiludir; isso era pior a emenda que o soneto.</p> |
| | 15.3 – vai ali um rapaz giro | | <p>Claro que uma pessoa olha e vê:</p> <p>- Olha, vai ali um rapaz bem giro!!</p> <p>Mas não é aquela coisa de dizer “quero andar com ele” e, se comparar, com outro diz que é feio.</p> |
| | 15.4 - A felicidade não depende disso | | <p>Segundo a minha preceptiva, não leva a lado nenhum: uma pessoa tem é que encarar a vida. As pessoas dizem-me:</p> <p>- Ai és muito bem disposta, nunca anda triste nem nada! Não vale a pena andar triste, temos que fazer por andar felizes, é uma arte de viver. Pensamentos negativos não são para cá chamados.</p> |
| | 15.4.1 – Nasci para ser tia | Eu acho que não nasci muito para isso, acho que nasci mais para ser tia. | |
| | 15.4.2 – Não é desprezo nenhum ser solteira | Sou bastante independente, tenho um temperamento um bocado instável, tanto estou bem, como de repente “viro o disco” e depois acho que não é desprezo nenhum ser solteira. Uma pessoa pode ser solteira e ter tido pretendentes, mas ter decidido ficar solteira. | |
| | 15.5 – Os rapazes não sabem como sou e afastam-se | Acontece o mesmo em relação aos amigos ou namorados, porque eles não sabem como sou e afastam-se um pouco. Não sabem se sou mental também ou só físico, e isso faz com que se afastem um pouco. | |
| | 15.6 – Ele tinha vergonha de sair comigo | A minha amiga uma vez apresentou-me um rapaz. Era de Vilar de Cambra e eu até | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>gostava dele, por isso ia muitas vezes passar o fim-de-semana com ela. Ele também gostava de estar comigo. Conversávamos muito, mas ele tinha vergonha de sair comigo. Evitava ir ao café, e eu sabia que ele gostava de ir ao café, mas quando estava comigo nunca queria sair. Eu percebi que ele tinha vergonha que as outras pessoas o vissem com uma rapariga com uma deficiência como eu. Depois falei com ele e disse-lhe: “Se tens vergonha de mim é porque não gostas verdadeiramente de mim e assim eu não quero.”</p> | |
| | 15.7 – Eu acho que é uma paixão | <p>Agora não sei se gosto de um rapaz, ou se é uma paixão, eu acho que é mais uma paixão porque eu não posso dizer que é gostar. Porque eu nunca falei com ele. Eu acho que é mesmo uma paixão e é uma paixão que está a durar muito Mas é uma coisa que já dura para aí há dois anos. Tive uma fase em que o esqueci mais, porque é como se costuma dizer “longe da vista, longe do coração”. Nos primeiros dias quando o via o meu coração começava assim: “Tic.. tic... tic...” mas agora já não é tanto.</p> | |
| | 15.7.1 – É mais velho | <p>É muito mais velho que eu, tem 46 anos</p> | |
| | 15.7.2 – De famílias importantes | <p>É de uma família muito importante e isso aí é um bocado complicado, também acho que é uma pessoa muito tímida e depois também não tem nada a ver com a minha sociedade (classe), é de outro nível.</p> | |
| | 15.7.3 – já lhe paguei três cafés | <p>eu nunca falei com ele mas já lhe paguei três cafés, só que ele não sabia quem era que tinha pago os cafés. Eu ganhei coragem, fiz assim como quem não quer a coisa: “É irmão de tal? É só para dizer que o admiro imenso e que lhe paguei o café.”</p> | |
| 16 – A Instituição de Acolhimento para Deficientes | 16.1 – Pôs-me a mão no ombro e levou-me para a IAD | <p>Esta foi uma fase que eu, se calhar, nem queria falar. Fui pedir ajuda ao IAC e nessa altura não tive muita “chance”. Com o desespero com que eu estava, comecei a chorar na rua, e tive a sorte de ter encontrado uma pessoa que me encontrou e me levou para a IAD. Tenho muito que lhe agradecer. Nunca me vou esquecer do que ela fez por</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>mim.</p> <p>Tive mesmo sorte de naquele dia de ter encontrado aquela pessoa. Ela é uma pessoa que vai ficar sempre, sempre no meu coração. Ela não me conhecia de lado nenhum. Viu-me a chorar na rua, pôs-me a mão no ombro e levou-me para a IAD, e isso eu nunca me vou esquecer, porque foi a pessoa que mais me ajudou.</p> <p>Os membros da IAD também foram espectaculares. Eu hoje não era ninguém. Tive sorte de ter encontrado quem me tivesse ajudado.</p> <p>Se ela não me encontrasse na rua, se não fosse ela! Eu acho que se calhar foi Deus que a meteu ali.</p> <p>Ela colaborou para eu entrar na IAD, mas o facto de hoje eu estar empregada também foi a ajuda dos membros da direcção, entre todos. Também agradeço pela confiança que depositaram em mim e espero que daqui para o futuro não a percam.</p> <p>Se ela não me encontrasse na rua, se não fosse ela! Eu acho que se calhar foi Deus que a meteu ali.</p> <p>Ela colaborou para eu entrar na IAD, mas o facto de hoje eu estar empregada também foi a ajuda dos membros da direcção, entre todos. Também agradeço pela confiança que depositaram em mim e espero que daqui para o futuro não a percam.</p> | |
| | 16.2 – Ajudou-me a integrar na instituição | <p>E foi aí que começou a fase melhor da minha vida. Nunca me vou esquecer dessa fase e nunca me vou esquecer da pessoa que fez com eu me começasse a sentir bem.</p> <p>Ajudou-me a integrar na instituição, fez um grande esforço para eu estar bem comigo, lutou para que eu não tivesse as crises. Ela dizia: “Tenta, tenta, tenta, porque só te vais prejudicar.”</p> | |
| | 16.3 – Fez com que eu batalhasse | <p>Ela só me fez bem, ela tentou ajudar-me, foi a pessoa que me tocou mais no coração, foi ela que fez com que eu batalhasse. Não sei como é que ela me viu. Sei que não me conhecia de lado nenhum, pegou em mim, e</p> | |

| | | | |
|-------------------------------------|---|--|--|
| | | <p>conseguiu levar-me para a frente, foi ela que me deu forças para lutar. Eu quis lhe mostrar a ela e aos membros da direcção, que valia alguma coisa, e que me ia esforçar para ser alguém.</p> <p>Quando ela saiu, eu decidi em não me darem mais crises. Ela tentou abrir-me os olhos, e então pensei: “Bem, tenho que fazer um grande esforço, e quando ela vier cá ou quando me telefonar, ou quando eu for ter com ela, há-de sentir que eu mudei, que cresci e que valeu a pena ela ter acreditado em mim e que nunca me vou esquecer daquilo que ela me fez.”</p> | |
| | 16.4 – Ao princípio estava revoltada e insegura | Entretanto tive o apoio dos membros da direcção da IAD que foi uma coisa boa, apesar de eu ao princípio estar revoltada e estar insegura, eles tentaram ajudar-me o mais que puderam e eu acho que hoje devo tudo isso a eles. Antes de ir para a IAD passei momentos maus, e eles lá tentaram fazer o melhor para mim. | |
| | 16.5 – Com uma deficiência era difícil arranjar emprego | Posso dizer que hoje estou bem e tenho que agradecer à IAD, e a mim pelo meu esforço. Como eu tenho esta deficiência, talvez não tivesse um emprego tão bom como o que tenho agora, porque gosto do trabalho que faço. Sou empregada dos serviços gerais e gosto imenso, acho que me dão o valor devido por aquilo que eu sou. | |
| | 16.6 – Vivia no lar da IAD | Estive na IAD a trabalhar pelo Centro de Emprego e como estava hospedada numa casa perto das escolas, e ainda não estava efectiva na IAD, puseram-me no lar da IAD, onde fiquei durante dois anos. | |
| | 16.7 – Não me rejeitam. Tratam-me como se fosse normal | Não me rejeitam pelo facto de eu ser deficiente. Tratam-me como se eu fosse uma rapariga normal e sabem que eu às vezes tenho complexos, mas isso é muito normal. | |
| 17 – Gestão dos recursos económicos | 17.1 – O meu ordenado dá | O meu ordenado dá, não peço mais, este já dá bem para mim. Sou solteira e graças a Deus tenho dinheiro, a prazo | |
| | 17.2 – No IAC não me gastaram um centavo | isso devo ao IAC, porque não gastaram um centavo fosse no | |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>que fosse, para me vestir. Podiam gastar o abono na alimentação, mas pelo contrário, tiveram a preocupação de abrir uma continha. Não gastaram nem uma pinta do meu dinheiro, nem para vestir nem para comer. Já tinha um bocadinho de dinheiro, foi uma grande ajuda</p> | |
| 17.3 – No IAD também foram solidários | <p>porque quando fui para o lar, o dinheiro que recebia ao fim do mês praticamente não o gastava. Não queria estar a gastar demasiado, porque eles estavam a tentar ajudar-me. Se eles me ajudaram a entrar para lá para eu juntar algum, para futuramente conseguir ter a minha vidinha independente, eu fiz um esforço e também fiz por juntar mais algum para depois eles também não ficarem decepcionados, porque é uma das coisas que nunca quero.</p> | |
| 17.4 – Quis que cofiassem em mim | <p>Por isso, enquanto estive no lar da IAD tentei não gastar muito dinheiro em roupa. Poupei o mais que pude, para eles não dizerem: “Estávamos aqui a ajudar a Filomena e ela está a gastá-lo todo. Estamos a ajudar por um lado e ela está a gastar por outro.” Eles não falaram nada disso, mas eu tinha essa preocupação e também quis fazer ver! Quis que eles tivessem confiança em mim.</p> | |
| 17.5 – Independência económica/autonomia | <p>Quando eu vi que o meu ordenado já dava para eu viver sozinha, já dava para eu fazer uma vidinha normal, apesar de eu gostar de ir ao cabeleireiro, que vou, uma vez por mês, gostar de comprar roupa.</p> | |
| 17.6 – Gestão do ordenado | <p>Uma vez por mês compro uma peça: um casaco, ou umas calças, mas primeiro pago as despesas da casa que são: o aluguer, a luz, a água e o gás. Deixo sempre um dinheirinho de parte para pagar a alimentação na IAD. É uma alimentação muito boa, e como não a faço em casa, mas devia fazer, eu até acho que pago pouco dinheiro. Em casa gastava muito mais. Durante as férias também tento fazer uma alimentação boa, senão vou trabalhar com uma corzinha, que até dizem: “Que raio de férias!”</p> <p>Eu normalmente costume</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| | comprar roupa mas só se conseguir deixar algum dinheiro de lado ao fim do mês. | |
| 17.6.1 – Guardo dinheiro para ir ao médico | Deixo sempre algum dinheiro de lado porque pode-me acontecer uma coisa qualquer. Por exemplo quando estive mal das costas tive que ir três vezes ao médico e gastei três vezes a consulta. | |
| 17.6.2 – Não gosto de ficar a dever | Não gosto de ficar a dever dinheiro em lado nenhum, principalmente nas lojas é que eu não gosto de ficar a dever dinheiro. Uma pessoa passa na rua e parece que as pessoas dizem: “Vai ali com aquela peça de roupa vestida e está a devê-la.” Gosto muito de andar bem vestida, mas nada de dever no cabeleireiro nem nas lojas. | |
| 17.6.3 – O dinheiro dos cigarros dava para comprar uma costeleta | Outra coisa que devia ter mais cuidado era com os cigarros. Eu ainda fumo mais quando estou de férias do que quando estou a trabalhar. Às vezes ponho-me a pensar: “Este dinheiro que estou a gastar dava para ir comprar uma costeleta, ou um frango.” | |

Pré - Categorias - Narrativa 1 e 2

| | | | |
|---|--|--|---|
| 1- Famílias que protegem, que rejeitam e alternativas 1.1 – Família protectora | 1.1.1 – Os meus pais esforçaram-se para que tirasse um curso | | A minha família sempre me apoiou. Fizeram a casa, procuraram dar-me um curso para que eu um dia, quando eles morrerem, não ficar assim tão desamparada. |
| | 1.1.3 – O meu pai está sempre preparado para me defender | | O meu pai estava ao lado e nem disse nada, porque eu estava-me a defender bem. |
| | 1.1.4 – O pai que resolve todos os problemas | | Liguei ao meu pai, estava a entrar em pânico O meu pai foi ao Porto de propósito para levar o computador |
| | 1.1.5 – A família compensa a falta dos amigos | | O que falta se calhar nos amigos está compensado na família. |
| 1.2 – Família alternativa | 1.2.1 – A vizinha | Foi uma vizinha minha que parece que foi ela que pediu para eu vir para a IAC, sempre foi ela que me ajudou. Porque achou que era o melhor para mim. Ela ia-me buscar ao AIC | |
| | 1.2.2 – Da damo-nos como irmãs | Nós lá em casa [apartamento] damo-nos como irmãs. | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | Ela já é mais que uma amiga! Já a trato como uma irmã. | |
| 1.3 – Rejeição familiar | 1.3.1 – A minha mãe era pobre | Entrei para a IAC (Instituição de Acolhimento para Crianças) com cinco anos, talvez, pelas dificuldades que a minha mãe tinha, que não tinha possibilidades de me ter em casa. Era uma pessoa pobre. Penso que a minha mãe pôs-me no IAC porque achou que era o melhor para mim, porque ia gastar muito dinheiro em medicamentos e não tinha possibilidades. | |
| | 1.3.2 – Nunca tive uma boa relação com a minha mãe. Nunca vivemos juntas | nunca tive uma boa relação com a minha mãe. Dávamos, mas nunca foi aquela relação afectiva. Nunca vivemos juntas e vamo-nos afastando. Nunca tive uma relação muito boa com ela, estive afastada dela, e pensado que não, os laços vão-se afastando. Hoje ponho-me a pensar: “Se eu tivesse vivido com ela se calhar tudo seria diferente.” | |
| | 1.3.3 – Não quis ir passar o Natal a casa | Uma vez era para ir passar o Natal a casa, desatei a chorar e disse à minha monitora que não queria ir para casa, | |
| | 1.3.4 – A minha irmã bebia muito e eu não gostava | Em minha casa não tinha higiene Eu via que a minha irmã bebia muito e não gostava. Eu não estava habituada a beber e isso marcou-me muito. | |
| | 1.3.8 – Quatro dias que pareceram uma eternidade: fiquei desesperada | Aquele tempo em que saí de Vilar de Cambra com uma mão atrás e outra à frente, fiquei desesperada porque fiquei a viver com a minha mãe. Foram quatro dias, quatro dias que pareceram uma eternidade. Porque estava habitada a ter higiene, estava habituada a outro ambiente. Fui educada num ambiente muito diferente. Estava habituadinha a tomar banho todos os dias, estava habituadinha a ter uma vida estável e depois a nossa relação não era muito boa, não tinha diálogo para a minha mãe, nem a minha mãe tinha comigo. Com a minha irmã também era igual. Isso fez com que eu me sentisse muito mal. Eu não estava habituada aquilo que elas diziam, e tinha que sofrer muito. | |
| 2 – Amigas 2.1 – Construção de relações de | 2.1.1 – O nosso grupinho | | éramos um grupo de quatro, sempre o nosso grupinho. Ficamos grandes amigas |

| | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|
| amizade forte | | | |
| | 2.1.2 - Amigas não me faltam | Por acaso, amigas não me faltam. | |
| | 2.1.3 - As minhas colegas são espectaculares | Mesmo no meu local de trabalho as minhas colegas são espectaculares, até gosto de conviver com elas. Até acham que eu sou divertida. Às vezes digo umas brincadeiras, umas piaditas a brincar e elas gostam de entrar na brincadeira comigo. | |
| | 2.1.4 - Tratam-me de igual para igual | Apesar da minha deficiência acho que me tratam de igual para igual. | |
| | 2.1.6 - As relações entre pares vão-se alterando | Éramos colegas quando andávamos na escola, chamava-me nomes e hoje até, de vez em quando, encontrámo-nos e ele até fala comigo e até somos amigos | |
| 2.2 - Questões de classe na amizade | 2.2.1 - As meninas queques | | Só que havia um grupo, o grupo maioritário que eram filhas de pais de <i>nariz impinado</i> , por assim dizer, pessoas ricas. Às vezes, havia alturas em que se sentia que havia o grupo dos riquinhos e o dos pobres, elas não se misturavam, eram um grupo de cinco e depois o resto da turma eram colegas, amigas eram consideradas aquelas que andavam sempre juntas. Eram as meninas <i>queques</i> . |
| 2.3 - Relações de distanciamento | 2.3.1 - As amigas da onça | | Mas mesmo assim, consegui fazer grandes amizades Agora, daquelas amigas que só se lembram de nós quando é para sair à noite e até é mas é para nos gozar, tipo: "Esta não se mete em nada, vamos a ver a primeira vez como é que ela faz". |
| | 2.3.2 - Não tinha amigas | | Não tinha grandes amigas, |
| | 2.3.4 - Não tinha amigas na residência | | No Porto, tenho colegas e amigas que vão ficar para sempre. Colegas tinha muitas, mas amigas, tenho algumas, mas também as que me interessavam, porque as outras não eram amigas de verdade, só colegas. |
| 3 - Brincar | 3.1 - Brincava sozinha | | entretinha-me muito bem, tinha as bonecas, era vesti-las, tirá-lhes a roupa, dar-lhes banho, mas era mais sozinha. aprendi a brincar sozinha, não tinha pequenitos aqui, e eu também tinha limitações. |
| | 3.2 - Brincadeiras possíveis | | Claro que havia coisas que eu sabia que não podia fazer e havia brincadeiras que eu não podia fazer, mas também não me sentia mal com isso, fazia |

| | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|
| | | | outras coisas, o que podia. Brincar com bonecas, pelo menos era uma coisa que eu podia fazer, porque não tinha limitações nenhuma. |
| | 3.3 - Limitações | Mesmo quando andava no jardim, quando era pequenita, nunca fui uma pessoa muito activa, e eu acho que isso também tem um bocado a ver com a minha deficiência. | Agora, brincadeiras como saltar à corda, ou com o elástico, como faziam na escola, isso, claro, para mim não dava, |
| | 3.4 – não me lembro de brincar com as minhas irmãs | Não me lembro de brincar com as minhas irmãs, | |
| 4 – Lidar com a própria deficiência | 4.1 – Lidar bem (pensamento positivo) | | <p>eu sabia isso, mas também aceitava bem. Não valia a pena andar a dizer: “Ai não posso fazer isto!” Não se pode fazer, faz-se outra coisa.</p> <p>Eu encaro muito bem este meu problema da deficiência.</p> <p>- Pois não me adianta nada chorar, uma pessoa tem que ter coragem e ir para a frente, não adianta ficar presa</p> <p>Eu não tenho problema nenhum. Acho que sempre lidei muito bem com esta minha problemática. Eu já tenho o problema que tenho e não vou deixar-me ir abaixo e dizer: “Sou uma inútil, uma inválida, estou aqui e não valho nada.” Temos que saber dar o valor a nós próprios; se os outros não vêm ter connosco, uma pessoa desenrasca-se sozinha. Desde sempre fui assim.</p> <p>E depois é encarar e lidar bem com a situação.</p> |
| | 4.1.1 – Nasci normal | Não nasci com a paralisia cerebral, foi uma paralisia infantil que me deu ao ano e meio e fiquei assim. Afectou-me o lado direito. Nasci completamente normal e depois fiquei assim. Sempre me conheci assim, nunca me conheci diferente, e se calhar até foi bom conhecer-me assim, porque se mais tarde me lembrava que tinha sido uma rapariga sem nenhuma deficiência física, ia sentir mais. Se calhar iria custar-me muito | |
| | 4.1.2 – sou uma rapariga muito comunicativa | sou uma rapariga muito comunicativa no meu emprego, tento ser agradável | |
| | 4.2 – Não compreendia as coisas | | Quando era criança, não compreendia as coisas e às vezes pensava: “Porque é que eu tenho que ser assim e os outros são normais?” |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | 4.2.1 – A revolta | <p>A minha revolta de ser assim, de ter esta deficiência, começou quando andava na escola</p> <p>foi desde a idade da escola que eu comecei a sentir muita revolta com a minha deficiência</p> <p>Eu quando era mais nova também sentia muita revolta porque achava que tinha sido desleixo da parte da minha mãe. Tinha muitas interrogações. Parece que eu sou a mais infeliz da família, pois para além de ter este problema físico ainda tinha que ir para o IAC e porquê eu, e não as minhas irmãs.</p> <p>Eu achava que a minha mãe não gostava de mim, pela minha deficiência e para eu não a estava a estorvar, mandou-me para a IAC e assim ficavam só aquelas três que eram perfeitinhas. Eu senti muita revolta por ser assim deficiente e ainda por cima ter que ir para o IAC. Achava que ela não gostava de mim.</p> <p>comecei-me a sentir-me revoltada comigo porque vi que realmente tinha essa deficiência.</p> | |
| | 4.2.2 – Não sou uma rapariga como as outras | <p>achava que não era uma rapariga como as outra, porque tinha uma deficiência e às vezes olhava-me ao espelho e dizia: “realmente eu não sou uma rapariga como as outras”.</p> <p>Há momentos na vida em que eu penso: “Porquê eu e não as minhas irmãs? Porque é que tive que ser eu a diferente?”..</p> <p>Eu acho que uma rapariga deficiente é assim: por muito que se esforce para achar que não tem uma deficiência, no fundo sabe que a tem e há momentos na vida que sentimos que não somos iguais.</p> | |
| | 4.2.3 – Queria chamar à atenção: sentimentos de insegurança | <p>Tinha imensas crises, sei que foi uma fase triste mas acho que foi uma fase de insegurança. Queria chamar a atenção porque era deficiente e olhava para as outras colegas e via que elas não tinham deficiência nenhuma e eu sentia-me mal. Queria dizer aquilo que sentia, mas ficava bloqueada.</p> | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | Eu acho que era muita insegurança, queria um carinho, uma palavra meiga, sentia-me muito insegura. Penso que era um meio de chamar a atenção, uma palavra bonita: “Olha Filomena, a gente gosta do teu trabalho.” Gostava de ouvir: “Olha o que tu fazes, fazes bem feito, agente gosta do teu trabalho.” Eu sei que de vez em quando ouvia isso mas como eu era uma pessoa muito insegura, queria mais. | |
| | 4.3 – Há pessoas que ainda estão piores | | <p>Crescer, ajudou-me um bocado a compreender que há pessoas que são piores, mas cada um é como é e pronto.</p> <p>viam-se lá situações piores do que a minha.</p> <p>vejo outras crianças que nem conseguem caminhar sequer e eu já me dava por muito contente. Eu via essas crianças e pensava: -“Eu posso me considerar uma privilegiada.” Posso me dar por muito feliz, comparada com algumas pessoas.</p> |
| | 4.3.1 - Somos tão bons como eles | Depois olhando para trás sabemos que somos bons ou tão bons como eles, porque nos empenhamos no nosso trabalho. | |
| | 4.4 – Construir a autonomia | | <p>Mas só custou a primeira semana, depois comecei a entrar no ritmo e pronto. Agora já vou sozinha para o Porto, não preciso que vá ninguém comigo. Sabendo os autocarros que tenho que apanhar e o sítio onde tenho que entrar e sair. Até gosto, por acaso. É diferente, passar de uma vila para uma cidade, é completamente diferente.</p> <p>Estive no Porto, conseguia viver sozinha, ia às compras, tinha a minha autonomia</p> |
| | 4.4.1 – Companheiras de apartamento | Vivo com as minhas companheiras num apartamento. Com aquela rapariga que trabalha na Câmara já estamos juntas para aí há quatro anos e temos um relacionamento muito bom. | |
| | 4.4.1.1 – Temos um relacionamento muito bom | | |
| | 4.4.1.2 – Divisão das tarefas domésticas | E depois tentamos agradecer umas às outras, tentamos deixar as coisas limpas. No fim de semana se uma vai limpar a outra vai ajudar ou o contrário. E se eu for trabalhar ao fim de semana é ela que limpa, se | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | não... tentamos sempre que as coisas andem direitinhas, ou senão, quando chego do trabalho adianto as coisa, e depois também quando chegamos do trabalho falamos sobre o dia. | |
| | 4.4.1.3 – Elas colaboram nas minhas dificuldades | Com elas não tenho vergonha de comer, até porque elas vêem que eu tenho muita dificuldade em fazer as coisas... ao princípio não queria estar a dizer nada, mas elas começaram a dizer: “Ó Mena nós vamos comer como se estivéssemos nas nossas casas.” Estamos muito à vontade. Ainda hoje à noite, em princípio, vamos jantar fora e eu não tenho nenhum problema, porque com elas sinto-me à vontade. Mas quando vamos jantar fora, e como elas também já me conhecem e sabem como tenho dificuldade em partir as coisas, então tanto uma como a outra escolhem uma ementa que não tenha muito que partir. Uma ementa que seja fácil de partir. Elas aí também colaboram. | |
| | 4.5.1 – Dificuldades em arranjar emprego | Porque o facto de eu ser deficiente ia ter muito mais dificuldade em arranjar emprego. | |
| | 4.5.2 – A.V.D. | | Pelo menos, quando conseguimos fazer as nossas coisas, quando nos conseguimos desenrascar. Podemos considerar-nos muito felizes. Não tenho que estar a depender de ninguém, para me vestir, para me lavar, consigo fazer tudo sozinha. |
| | 4.5.3 - Mobilidade | | Primeiro quero acabar o meu cursinho, só falta uma disciplina, arranjar emprego, ganhar dinheiro para tirar a carta e depois comprar o carro. Para mim faz muita falta: eu caminho um bocado e fico cansada, tenho que fazer mais esforço que os outros para caminhar. Em distâncias longas também consigo, mas, se for a dar a mão a alguém, aguento mais tempo do que se for sozinha, porque tenho que fazer mais esforço, canso-me mais, ando menos. Eu mal conhecia o Porto, só ia lá quando ia às consultas, ia com o meu pai. Íamos de taxi, outras vezes íamos de autocarro. Ir ao Porto era um <i>bicho de sete cabeças</i> . |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | 4.7 – Perigo de andar à noite | | Para já, tenho dificuldade em andar durante o dia, que fará à noite, que não vejo, tenho dificuldade em ver à noite, tenho que ir sempre agarrada a alguém. À noite, se o piso for um bocadinho irregular, é mais difícil para mim caminhar, |
| | 4.8 – Ansiedade sobre a aceitação dos alunos em relação à diferença | | No primeiro ano, pensei um bocado, até nas primeiras alturas em que fomos para o estágio, até tinha medo porque pensava: “Como é que isto vai ser, com o meu problema como é que as crianças vão reagir a isso?!”. já se sabe que há aqueles que são mais espevitados, por assim dizer, mas de maneira geral aceitavam bem. Claro que houve alunos que perguntavam, mas isso é De início, ainda tinham receio e não perguntavam, mas depois perguntavam e eu dizia: - Olha, desde bebé que fiquei assim, que caminho assim, já nasci assim com este problema, e como vocês caminham assim, eu caminho desta maneira, é a minha maneira de caminhar. Isso até foi mais no primeiro ciclo, e à partida eles aceitavam. E uma pessoa, aprendendo a lidar com isso, depois já não há problemas. À partida, não tive reacções negativas por parte dos alunos, acima de tudo, sempre fui tratada com respeito. |
| | 4.8.1 – As crianças reagem com naturalidade | | Mas vi que as crianças reagem com naturalidade |
| | 4.8.2 – Curiosidade natural | | curiosidade deles todos, perguntavam como perguntam outras coisas. |
| | 4.9 – Enfrentar a situação | | Nunca tive comentários desses, até posso vir a ter, mas também, se tiver, uma pessoa na altura tem que enfrentar a situação. |
| | 4.10 - Solidariedade | Esta é a fase mais agradável da minha vida. Posso dizer que tanto a instituição da IAC como a instituição da IAD foram as coisas melhores que me apareceram na minha vida, apesar de, se calhar, ao princípio, estar muito insegura, mas isso era falha do meu lado, que achava que por ter a minha deficiência era rejeitada, mas não, pelo contrário, estas pessoas tentaram ajudar-me o | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | <p>máximo que puderam.</p> <p>Achava que pelo facto de ter uma deficiência motora não era igual às outras funcionárias, mas no fundo acho que estava errada. Mais tarde comecei a ver que não era isso, a minha própria deficiência é que fazia com que eu me sentisse assim.</p> | |
| | 4.11 – Medo de perder o emprego | <p>Também achava que estava carente e estava muito insegura, porque não sabia se ao fim de meio ano de contrato me iria embora ou não iria. Isso afectava-me psicologicamente, dava-me a sensação de medo. Pensava: “Ao fim de meio ano, ou ao fim de um ano, se calhar, vou-me embora porque acaba o fundo de desemprego e como eu tenho esta deficiência não sei se me irão aceitar assim com tanta facilidade”. Estava muito carente, muito insegura e isso fazia-me ter muitas crises. No fim de me darem essas crises eu ficava muito envergonhada, parece que não queria ver ninguém, porque tinha consciência, não no momento em que tinha essas crises porque ficava completamente descontrolada, mas no fim das crises sentia-me muito mal.</p> | |
| | 4.12 – Pensamentos negativos não são para cá chamados | <p>Mesmo que tenham dificuldades, que andem para a frente porque conseguem, conseguem levar uma vidinha normal e sentirem-se felizes.”</p> <p>Porque eu acho que uma pessoa deficiente física, apesar de tudo, tem uma mentalidade inteligente, não parece, mas tem, acho que consegue pensar muito mais positivo, e é assim o que eu desejo aquelas raparigas.</p> | <p>Não vale a pena andar triste, temos que fazer por andar felizes, é uma arte de viver. Pensamentos negativos não são para cá chamados.</p> |
| | 4.13 – Conceito de felicidade | <p>Eu sinto-me feliz pelo facto de as pessoas sentirem que eu no fundo sou uma rapariga como as outras. Tento fazer o melhor que posso e gosto. Hoje estou bem porque tenho a minha casinha, tenho a minha independência, tenho o meu emprego. Posso fazer a minha vida normal que não tenho problema nenhum.</p> <p>Eu também não gosto da solidão, também já me aconteceu ficar sozinha e ter de sair para tomar um café porque já estava farta de estar sozinha. Mas acho que o ideal para mim é viver independente.</p> | <p>Se acontecer não tenho problema nenhum, mas também não vivo dependente disso. Não vou ser mais feliz por estar casada ou solteira. Se tiver que ser feliz, tanto sou casada como solteira, acho que a minha felicidade não depende disso. Depende de ter um empreguinho, de poder viver independente, sem necessitar dos outros.</p> <p>Posso-me considerar uma rapariga feliz. Não tenho problemas nenhuns que me façam andar deprimida e a chorar pelos cantos.</p> |

| | | | |
|-----------------------------|--|---|--|
| 5 – Sentimentos de exclusão | 5.1 – Vê-las brincar | | também me lembro de outras alturas em que eu ficava sentada porque não podia descer, e via-as a brincar, a jogar futebol e outras coisas. |
| | 5.2 – Exclusão das meninas queques | | Havia alturas em que eu sabia perfeitamente que elas não me incluíam por causa do problema que eu tinha, isso era visível. |
| | 5.3 – Havia sempre grupinhos e eu ficava de lado | | Não gostei do quinto e do sexto ano no ciclo. Foi uma altura em que eu detestei e em que eu me senti mais sozinha, porque havia sempre grupinhos e eu ficava de lado, mas também eu nunca procurei meter-me à força num deles. Se as pessoas me chamassem, tudo bem, se não chamassem, eu também não me ia meter lá no meio. Porque, se as pessoas não chamam é porque à partida não estão interessadas nem querem, e uma pessoa estar num grupo e depois sentir que está à parte... |
| | 5.3.1 - parecia que não gostavam de mim | A fase da adolescência é que foi difícil de ultrapassar. Vivia revoltada, parecia que não gostavam de mim, parecia que era sempre posta de lado. Se calhar até era psicológico, ou era eu que estava a imaginar coisas que se calhar nem existiam, mas pensava que era posta de parte pela minha deficiência | |
| | 5.4 – Também me arrumava (auto-exclusão) | a minha deficiência também não me deixava aproximar muito das minhas colegas, mesmo nas brincadeiras da adolescência. Ainda hoje rejeito ir a jantares ou almoços. Mas eu sinto-me muito deslocada, talvez devido à minha deficiência. Mas principalmente nas festas sinto-me muito deslocada. Sou até capaz de rejeitar um jantar pela simples razão, porque tenho muita dificuldade em partir carne e peixe. Fico tão atrapalhada que parece que nunca tenho assunto. Parece que fico ali bloqueada, ou melhor, bloqueio mesmo. Nas Ceias de Natal, de fim de ano, festas, eu rejeito tudo, porque bloqueio. É da minha deficiência. Parece que na hora de uma festa não consigo comunicar, Eu já fui a jantares e adorei. E também não morro de fome, realmente eu sei comer, só que | Eu, aí, também me <i>arrumava</i> um bocado. Não falava com ninguém. |

| | | | |
|-----------|---|---|--|
| | | no meio de muita gente parece que o garfo ou a colher em vez de irem para a boca me caiem. Fico muito atrapalhada, fico sem jeito | |
| | 5.4.1 – Há níveis diferentes | Não sei se é porque acho que as pessoas não são de outro nível. A gente pensa sempre que há níveis diferentes mas nem deve pensar assim, porque há pessoas do nível mais elevado Quando eu digo o meu nível, é porque além do meu trabalho há outros trabalhos acima. | |
| | 5.4.2 – Somos de nível mais baixo | Durante a semana não tenho vergonha porque como com as minhas colegas que são mais ao meu nível, somos pessoas de nível mais baixo. | |
| | 5.5 – Ficar irritada por ser chamada coitadinha | | “Ai coitadinha!”, fico completamente irritada, coitadinha era se andasse aí pelas ruas a vaguear, sem ter cabeça, esses é que são coitadinhos. |
| | 5.6 – Há quem nos ponha de lado | Era aquela idade da adolescência, chamavam-me nomes e eu sentia-me muito mal. Chamavam nomes mas isso é muito normal. | É por isso que eu digo, que hoje em dia a sociedade tem certas pessoas que tratam bem e encaram bem, mas tem outras que vêm com este tipo de comentários. Mas, hoje em dia, há certas pessoas pertencentes à sociedade que não encaram muito bem. Já se sabe que há sempre momentos em que uma pessoa sente que há assim... quem nos ponha de lado |
| | 5.6.1 – Chamou-me manca | | Uma vez uma sujeita, no Porto, que quando cheguei à camioneta ela estava lá a falar com o motorista e virou-se para mim e chamou-me “manca”. E eu disse-lhe assim: - Olhe manca, eu até posso ser, mas você não tem o direito de me chamar “manca”, porque eu tenho o problema que tenho, mas sou uma pessoa como as outras e tenho nome para ser tratada, o meu nome não é “manca”. Por isso, se você não me sabe tratar pelo nome é melhor não se meter comigo. |
| 6 - Saúde | 6.1 - Operações | operada para ficar melhor porque antes ainda era pior. Em vez de caminhar com o pé no chão caminhava com o pesito para cima. | Nessa altura, eu tive que fazer algumas operações. |
| | 6.2 – Consultas e Internamentos | | Nessa altura já ia às consultas ao Porto, estive internada no Hospital de Santo António aos |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | | | dois anos. A partir daí, tinha as consultas no Hospital Maria Pia. Foi lá que fui seguida desde pequenina, eu acho que desde bebé, até aos 20 anos. Eles só seguem até aos 18 anos, mas como eu tive uma operação para fazer depois dos 18 e estava a ser seguida lá, teve que ser lá. |
| 7 – Experiências de sucesso/insucesso escolar | 7.1 – Matemática até gostava mas era um desastre | | a matemática, era um desastre, até gostava, mas não conseguia. |
| | 7.1.1- Tinha muita dificuldade | porque eu sempre fui uma aluna com muita dificuldade. Ela explicava-me uma, duas e nada. Até que eu sai da escola com 14 anos. | |
| | 7.2 – Correctivos corporais | | Ela não aguentou e deu-me um puxão de orelhas por eu não ter conseguido fazer o exercício. |
| | 7.3 – Apoios educativos | Nessa altura não havia apoio na escola. Eu lembro-me dos alunos “deficientes mesmo” andarem na cantina, mas eu nunca fui. | Só tive apoio [educativo] no 11º ou 12º a História, com a professora da escola, porque era a disciplina a que eu tinha a nota mais baixa e na altura |
| | 7.5 – Nunca me senti discriminada por eles [professores] | Ela era uma pessoa muito justa. Era igual para todos os alunos. Não distinguia os alunos, se uma pessoa não sabia, ela tentava ajudar não me tratava nem melhor, nem pior por eu ser deficiente. Já na escola primária, tratava-me bem. | Sempre tive todo o apoio dos professores, faziam-me perguntas nas aulas e nunca me senti discriminada por eles. disse-me para eu ir à escola e ele punha lá os sumários e as fotocópias que dava nas aulas para eu poder estudar. Dos professores, nunca senti que me marginalizaram, sempre me apoiaram. |
| | 7.5.1 – Pelo facto de estar na IAC | Talvez derivado às minhas dificuldades, e também pelo facto de estar na IAC, as pessoas são muito mais carentes, precisam de muito mais carinho, e os professores tentam fazer o melhor que podem. | |
| | 7.6 – A preocupação do/a docente | | Quando eu fui operada, o professor ligou-me |
| | 7.7 – A escola nunca me despertou | não sei porquê, mas a escola nunca me despertou. Não gostava de ir! | |
| | 7.8 – Docentes favoritos | As professoras que eu mais gostei foram as da escola primária. Ainda hoje é o dia que a professora passa por mim e fala. Ela ainda sabe o meu nome. Quando me encontra diz: “Olá Filomena!” | professora que me marcou muito, foi a minha professora de Inglês. Na altura do 10º ao 12º, era a professora que eu mais adorava. Também gostava da professora de Francês, (só tive Francês três anos) porque ela ensinava através de jogos conseguia [cativar a turma] Eram métodos novos. |
| 8 – Crianças institucionalizadas | 8.2 – Tive sorte em ter vindo para a IAC | na idade da adolescência, fica mais revoltada com as coisas, | |

| | | | |
|------------------------|--|---|--|
| | | <p>mas também teve coisas boas porque me educaram. Consegui aprender hábitos de higiene,</p> <p>foi bom para mim, porque me acolheram, tentaram dar-me o carinho que eu mais precisava. A gente sabe que não é a mesma coisa como se fossem os nossos pais, porque falta ali algo</p> <p>Tínhamos comida, tínhamos roupa lavada, tentaram dar-nos o carinho, tentaram que a gente estudasse, até a Mariazinha era uma das pessoas que sempre quis que eu estudasse.</p> | |
| | 8.3 – Uma rapariga sente-se sempre diferente | Na IAC, uma rapariga sente-se sempre revoltada porque acha sempre que é diferente das outras pessoas, das outras raparigas da rua. | |
| | 8.3.1 – Com aquelas capas pior | Quando estava a chover, na IAC obrigavam-nos a pôr umas capas. Uma pessoa já se sentia revoltada e com aquelas capas pior. | |
| | 8.4 – Éramos muito “protegidas” | <p>Éramos muito “protegidas” e quando chegavam cá fora, a gente via as raparigas da IAC de maneira diferente,</p> <p>Éramos tão protegidas, tão protegidas, que quando chegávamos cá fora, às vezes fazíamos coisas que não devíamos fazer.</p> | |
| | 8.5 – Uma vez fugi | <p>Um fugiam, como eu. Uma vez fugi, zinguei-me com a monitora e era para ir para a missa das onze e fugi sem destino, mas apanharam-me logo. Eu ainda não tinha dezoito anos. Nem me passou pela ideia para onde ia, só sabia que ia fugir.</p> <p>Ainda tentaram fugir, algumas, mas eram logo apanhadas.</p> | |
| | 8.5.1 – Tive um castigo | Depois tive um castigo, lavar aquela louça toda sozinha. | |
| | 8.6 – As pessoas conhecem-me do IAC | A maioria das pessoas, mesmo desta zona daqui, conhecem-me da IAC | |
| | 8.7 – Correctivo corporal na instituição | A mim nunca me bateram, mas houve problemas e uma monitora teve que sair porque bateu. | |
| 9 – Percurso Académico | 9.1 – Quotas para o ensino superior | | Entrei na Faculdade (no Porto) pelas condições especiais a |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | deficientes. Eu só concorri para o Porto, porque era o único sítio em que eu tinha possibilidade de vir a casa. Havia 1% de vagas para pessoas deficientes e eu entrei no Porto abrangida por essa clausula. Pela minha média não entrava no Porto, [só entrava, por exemplo na Guarda]. |
| | 9.2 – Expectativas / o ensino superior devia ser uma maravilha | | Eu pensava, quando andava no 12º ano, que o ensino superior devia ser uma maravilha. |
| | 9.3 – Não podem estar ali tão pertinho dos alunos | | Depois acho que me desiludi um bocado No liceu, os professores são mais próximos dos alunos. No ensino superior, são tantos alunos, que não acredito que a avaliação lá seja assim tão justa. Os professores, julgam que sabem que conhecem as vivências de cada um dos alunos, mas não conhecem, eles sabem o que vêem nas aulas e nos testes e são mais os testes que contam; os alunos são completos desconhecidos, se não fosse o nome eram todos iguais. Mas também é ensino superior, não podem estar ali tão pertinho do alunos. |
| | 9.4 – As eleitas | | Há professores que têm lá as pessoas eleitas, aquelas pessoas que participam mais nas aulas, e que por vezes são beneficiadas em detrimento das outras. Algumas são valorizadas demais relativamente ao que sabem. |
| | 9.5 – Residência Universitária | | Estava a viver numa residência universitária só que as condições não são lá das melhores. |
| | 9.5.1 – Quotidianos na residência | | Eu levava as coisas já prontas, era só aquecer, porque aquilo não dava para cozinhar só tinha microondas. As pessoas preferiam estudar nos quartos. Como não tinha sala de convívio, a televisão estava na cozinha, |
| | 9.6 – Era perto, dava para ir a pé | | Era pertinho da escola. Dava para ir a pé, mas eu não ia a pé, ia de autocarro, porque, para mim, basta-me caminhar 100 metros, que fico logo cansada. |
| | 9.8 – Solidariedade das colegas de curso | | outras que guardavam tudo só para elas, davam a entender que eram assim mais egoístas e de <i>nariz impinado</i> . Não tenho assim razão de queixa, tirando quando uma pessoa pedia o caderno para passar uma matéria e elas diziam: “Ai, preciso do caderno para estudar!” E a gente a saber que |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | | não querem mas é emprestar, porque aquilo é um bocado concorrência entre umas e outras. Umam querem melhores notas, A minha colega de quarto até me ajudou, tinha uma ficha tripla, ela trocou a dela pela minha para ver se era daí, mas não era. |
| | 9.8.1 – A traição da colega | | Uma vez, uma colega que eu até considerava como a minha melhor amiga, depois descobri-me apunhalada pelas costas. Eu para ela não ficar sozinha, não me juntei ao outro grupo e ela foi-se juntar àquele grupo e não se importou comigo. |
| | 9.9 – Recurso/Computador | | A oferta do computador foi a maior alegria da minha vida. Foi uma ajuda. Pelo menos, consegui alguma coisa, um computador. Agora vejo que, se não o tivesse, ia-me fazer muita falta. |
| | 9.9.1 – Solidariedade do Sr. Arlindo | | A ideia de vir no Jornal foi do Sr. Arlindo, porque ele sabia que os meus pais tinham dificuldades, sempre tentaram que eu tirasse o curso, fizeram uma casa, ele conhecia mais ou menos a história |
| | 9.9.2 – Apoio dos Lions | | Na altura, o meu maior desejo era ter um computador, porque me fazia falta para escola e também era aquela ideia de ter um computador. Depois os “Lions” ofereceram-me o computador. Claro que o problema que eu tenho nas pernas ajudou um bocadinho porque não é qualquer pessoa, hoje em dia, que tem assim uma oferta de um computador, Foi uma prenda de Natal inesperada, mas foi bom. |
| | 9.10 – Condições de estudo no ensino superior | | porque uma pessoa se não tem o computador, e tinha os trabalhos para fazer, não conseguia acabar os trabalhos na sala de informática da escola, tinha que levar o computador para trabalhar à noite. |
| | 9.12 – Tentou que eu fosse fazer o curso | Ela fez um grande esforço, tentou, que eu fosse fazer o curso em Arcos. | |
| | 9.13 – Fui estudar à noite | eu andava de dia, mas depois comecei a ficar muito grande e tinha vergonha e quis sair. Depois quando tinha dezoito anos fui estudar à noite. | |

| | | | |
|-------------------------------------|---|--|--|
| 10 – Saídas/Sexualidade | 10.4 – As saídas nocturnas | | Só que para mim bebidas alcoólicas não é divertir-me, para mim divertir é ir ao cinema, ir ao Shopping, fazer coisas desse género, agora, sair à noite, embebedar-se e chegar à residência pior que sei o quê, ou andar a perturbar a paz dos outros, isso não. |
| | 10.5 – Idas ao cinema | | Fui algumas vezes ao cinema mas fui com colegas da residência. As que me convidavam para ir, eu dispensava, porque eram do género que parecia que as sentia como falsas, uma pessoa olhava para elas e eram todas sorrisinhos mas, por trás, eram capazes de cortar na casaca. |
| | 10.6 – Na vila saio pouco (distância simbólica maior) | | saio pouco, não tenho companhia para sair, uns namoram, outros não namoram, mas também. Estamos todos afastados aqui. |
| | 10.7 – Desempenhar o papel “Velinha” | | , mas todos os que estão por aqui namoram e eu para servir de guarda-chuva, não, obrigado. Velinha nem pensar. |
| | 10.8 – Não partilhar os rituais da noite | | não bebo bebidas alcoólicas e eu, para ir, tinha que ser com uma pessoa que não bebesse. |
| 11 – Percurso profissional | 11.1 – Escolhi ser professora | | Eu escolhi ir para professora porque gostava muito de Inglês e também gostava muito de crianças |
| | 11.3 – Fui tirar um curso de costura | Até aos 23, estive na IAC, depois dos 23 fui tirar um curso de costura, em Arcos. Entretanto não acabei o curso. Vivia em casa de um casal. O curso era pago e ganhávamos trinta contos, a estadia também era paga por eles. Ao fim de semana vinha para a IAC. | |
| | 11.4 – Fui trabalhar para um infantário | fui trabalhar para um infantário, a tomar conta de crianças. Mas o contrato acabou e eu vim-me embora | |
| | 11.5 – Fui “servir” | Depois fui servir para casa de uns médicos, em Vilar de Cambra. Estive lá um ano e meio, mas achei que aquilo não era futuro para mim e vim-me embora. A Mariazinha tentou que eu fosse trabalhar para uma casa de família, porque ela achava que era bom para mim. Mas eu quando fui para lá, não fui tão feliz porque não era o trabalho que eu queria, achava que não era o ideal para mim. Mas olhando para trás sei que ela queria que fosse bom para mim. | |
| 12 – Integração de crianças com NEE | 12.1 – Não vou ser daquelas professoras | | Não tive se calhar muita preparação no âmbito de |

| | | | |
|-------------------------------------|--|--|---|
| | que põem os alunos de lado | | técnicas específicas para trabalhar com crianças deficientes, mas a nível de diferenciação pedagógica considero que estou bem preparada. Com certeza que não vou ser daquelas professoras que põem as crianças com problemas de um lado e as boas de outro, até porque eu, com o meu problema, não me deixava fazer isso. Se calhar, estou mais sensibilizada para isso, do que as outras pessoas que não têm. |
| | 12.2 – Boa preparação | | A formação de base procura que as pessoas tenham técnicas especiais. Tive colegas que nos estágios ficaram com turmas com crianças com necessidades educativas especiais. Acho que estamos bem preparadas, porque já tivemos essa práticas no estágio. Éramos obrigadas a fazer planificações diferenciadas e fichas diferentes para alguns alunos. Quanto a esse problema, acho que nunca vamos enfrentar de maneira negativa esse problema, todas estamos preparadas a nível da formação para lidar com esse tipo de situações. No futuro, não sei como seremos, mas que estamos preparadas estamos. acho que os professores que terminam agora o curso já pensam em usar estratégias mais adequadas e não ensinar todos os alunos da mesma |
| | 12.3 – Os professores com mais idade são piores | | Tenho a ideia que os professores com mais idade são piores, porque têm mais tendência a ensinar todos os alunos da mesma maneira, |
| | 12.5.2 – Difíceis de motivar | | É difícil, mas temos que inovar, porque se começar desde o início com aquela mentalidade de dar umas coisinhas assim sem trabalho nenhum, nunca mais os consigo agradar. |
| 13 – Deficiência e Cidadania | 13.1 - Acessibilidades | | Ainda há muitos entraves. A sociedade não facilita a vida a quem tem deficiências. Em certos estabelecimentos, uma pessoa quer entrar e, se estiver numa cadeira de rodas, não pode entrar, porque não tem acesso: isso ainda se vê em todo o lado |
| | 13.2 – A sociedade não aceita bem as pessoas deficientes | a maioria da sociedade quando vê uma pessoa deficiente, acham que não consegue fazer coisas como os outros. as pessoas que têm uma deficiência motora acho que se | A sociedade ainda não aceita muito bem que as pessoas têm dificuldades e ainda não apoia muito. |

| | | | |
|--------------------------|---|---|--|
| | | apercebem mais das dificuldades de encarar a sociedade, porque a deficiência nota-se muito mais | |
| | 13.3 – Mentalidade excluente | | A mentalidade dos portugueses ainda está muito atrás da mentalidade do resto dos países da Europa. Se formos a ver, mesmo na televisão, vemos que os portugueses ainda têm um tipo de mentalidade tradicional, os deficientes devem estar à parte. |
| | 13.3.1 – Olhar excluente | Se não tivesse a deficiência física, apesar de estar bem hoje, iria me sentir ainda melhor, porque sabia que passava na rua e não havia aqueles complexos de eu ser assim deficiente. | |
| | 13.4 – Ninguém é perfeito | | e se os defeitos de uns são visíveis porque são por fora, os dos outros não são tão visíveis, porque são no interior. Não há pessoa perfeitas, cada um tem os seus defeitos |
| | 13.5 – Os deficientes têm uma função a cumprir / fazem aquilo que lhes é possível | | Se os deficientes estão ali, é porque têm uma função importante a cumprir, não estão ali só para não estarem em casa a chatear os pais ou porque não podem estar noutro sítio; estão ali porque a função deles é estar ali, dentro das limitações fazem aquilo que lhes é possível fazer. As pessoas têm sempre capacidades, se não for numa área, é noutra |
| | 13.6 – Abrir às diferenças | | a sociedade tem é que se abrir um bocadinho. |
| | 13.7 – Questões de género | | Se fosse rapaz, acho que encarava a minha situação da mesma forma que encaro agora. Agora a sociedade já não sei. Mas as mulheres ainda sofrem porque são marginalizadas, pensa-se que não têm a mesma capacidade que os homens, mas acho que a sociedade já está a deixar essa ideia. Tanto diziam coitadinha por ser rapariga, como por ser rapaz. Se calhar, se fosse rapaz, talvez tivesse mais liberdade para sair à noite e isso, mas eu também não ligo muito a isso. |
| 13.8 – Questões do corpo | 13.8.1 – O corpo “ideal” social | Bonita sei que não sou, feitosa, também acho que não sou, sou simpática isso eu sei e acho que isso cativa. Uma pessoa muito feia se for simpática, já dá a beleza toda. | é mais uma questão de me sentir bem, depois os outros se acham bem ou não, isso já não me importa. Pronto, sou como sou, não posso modificar a opinião que os outros têm de mim. |
| | 13.8.2 – Sou muito vaidosa | É uma das coisas que mais gosto e que, se calhar, se | |

| | | | |
|------------------------------|--|--|--|
| | | desperdiço um bocadinho é nisso, adora vestir bem, adora estar com o cabelo bonito Sou mesmo muito vaidosa. | |
| 13.9 – Fazer ver à sociedade | 13.9 – Fazer ver à sociedade | se eu encontrar uma rapariga que tenha a mesma deficiência física, seja masculino ou feminina “Levantem-se para cima porque se não lutarem nunca conseguem. Têm que fazer ver à sociedade de hoje, sejam patrões, ou outras pessoas, seja pessoas amigas, seja o que for que conseguiram vencer na vida, que estiveram em baixo, mas apesar da sua deficiência e de se sentirem carentes, apesar de se sentirem revoltadas com a sociedade que lutem, que lutem, porque são pessoas tão normais ou que conseguem fazer tão bem ou melhor como as pessoas que não têm problema nenhum físico, É preciso mostrar à sociedade que apesar de se ser deficiente motora consegue-se fazer tudo, | |
| | 13.10 – Preocupo-me com o que as pessoas pensam | Eu também sou assim: muito preocupada com aquilo que as pessoas pensam. Eu sei que não devia ser assim tanto. Tenho medo, às vezes, de dar um certo passo com medo do que as pessoas possam pensar. | |
| | 13.12 – As pessoas não sabem se sou só deficiente física | As pessoas que me vêm na rua, e não me conhecem, olhando para mim, sem falar, não sabem, se realmente eu sou só deficiente física, | |
| 14 – Educação e deficiência | 14.1 – Acessibilidades nas escolas | | Há escolas que nem sequer acessos têm para crianças deficientes. Estive num colégio onde não podiam entrar crianças com cadeiras de rodas, tinha uma rampa que até para mim era difícil subir e descer. Mesmo as escadas eram muito a pique, os degraus muito estereitinhas, nem sei como é que as crianças conseguiam descer... Também estive numa escola velha que não tinha acessos a cadeiras de rodas para as salas de aula, só para o pátio. |
| | 14.1.1 – Escola nova | | A única escola que tinha acessos para cadeira de rodas era uma escola da Senhora da Hora, era uma escola nova que abriu esta ano. |
| 15 - Namorados | 15.2 – Medo das | Eu tenho muito medo de | Depois, hoje em dia, está muito |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | relações afectivas | arranjar um namorado. Vê-se por aí tanta coisa! E se é assim com as pessoas normais, eu com esta deficiência ainda é pior. Tenho medo de arranjar sarilhos. | complicado, e não é só para quem tem o meu problema, há pessoas que não são felizes no casamento, estão casadas e não são mais felizes por isso, se calhar até são menos felizes por isso. Não quero estar a envolver-me numa situação para depois me desiludir |
| | 15.4.2 – Não é desprezo nenhum ser solteira | Uma pessoa pode ser solteira e ter tido pretendentes, mas ter decidido ficar solteira. | |
| | 15.5 – Os rapazes não sabem como sou e afastam-se | Acontece o mesmo em relação aos amigos ou namorados, porque eles não sabem como sou e afastam-se um pouco. Não sabem se sou mental também ou só físico, e isso faz com que se afastem um pouco. | |
| | 15.6 – Ele tinha vergonha de sair comigo | A minha amiga uma vez apresentou-me um rapaz. e eu até gostava dele, Ele também gostava de estar comigo. Conversávamos muito, mas ele tinha vergonha de sair comigo. Evitava ir ao café, e eu sabia que ele gostava de ir ao café, mas quando estava comigo nunca queria sair. Eu percebi que ele tinha vergonha que as outras pessoas o vissem com uma rapariga com uma deficiência como eu. | |
| | 15.7 – Eu acho que é uma paixão | Agora não sei se gosto de um rapaz, ou se é uma paixão, eu acho que é mais uma paixão porque eu não posso dizer que é gostar. Porque eu nunca falei com ele. Nos primeiros dias quando o via o meu coração começava assim: “Tic.. tic... tic...” | |
| | 15.7.2 – De famílias importantes | É de uma família muito importante e isso aí é um bocado complicado, também acho que é uma pessoa muito tímida e depois também não tem nada a ver com a minha sociedade (classe), é de outro nível. | |
| | 15.7.3 – já lhe paguei três cafés | eu nunca falei com ele mas já lhe paguei três cafés, só que ele não sabia quem era que tinha pago os cafés. Eu ganhei coragem, fiz assim como quem não quer a coisa: É só para dizer que o admiro imenso e que lhe paguei o café.” | |
| 16 – A Instituição de Acolhimento para Deficientes | 16.1 – Pôs-me a mão no ombro e levou-me para a IAD | . Fui pedir ajuda ao IAC e nessa altura não tive muita “chance”. Com o desespero com que eu estava, comecei a chorar na rua, Tive mesmo sorte de naquele dia de ter encontrado aquela | |

| | | | |
|-------------------------------------|---|---|--|
| | | <p>peessoa.. Ela não me conhecia de lado nenhum. Viu-me a chorar na rua, pôs-me a mão no ombro e levou-me para a IAD,</p> <p>Os membros da IAD também foram espectaculares. Eu hoje não era ninguém. Tive sorte de ter encontrado quem me tivesse ajudado.</p> <p>Ela colaborou para eu entrar na IAD, mas o facto de hoje eu estar empregada também foi a ajuda dos membros da direcção, entre todos. Também agradeço pela confiança que depositaram em mim e espero que daqui para o futuro não a percam.</p> | |
| | 16.2 – Ajudou-me a integrar na instituição | Ajudou-me a integrar na instituição, fez um grande esforço para eu estar bem comigo, lutou para que eu não tivesse as crises. | |
| | 16.3 – Fez com que eu batalhasse | Ela só me fez bem, ela tentou ajudar-me, foi a pessoa que me tocou mais no coração, foi ela que fez com que eu batalhasse. Não sei como é que ela me viu. Sei que não me conhecia de lado nenhum, pegou em mim, e conseguiu levar-me para a frente, foi ela que me deu forças para lutar. Eu quis lhe mostrar a ela e aos membros da direcção, que valia alguma coisa, e que me ia esforçar para ser alguém. | |
| | 16.4 – Ao princípio estava revoltada e insegura | Entretanto tive o apoio dos membros da direcção da IAD que foi uma coisa boa, apesar de eu ao princípio estar revoltada e estar insegura, eles tentaram ajudar-me o mais que puderam e eu acho que hoje devo tudo isso a eles. Antes de ir para a IAD passei momentos maus | |
| | 16.5 – Com uma deficiência era difícil arranjar emprego | Posso dizer que hoje estou bem e tenho que agradecer à IAD, e a mim pelo meu esforço. Como eu tenho esta deficiência, talvez não tivesse um emprego tão bom como o que tenho agora, porque gosto do trabalho que faço. Sou empregada dos serviços gerais e gosto imenso, acho que me dão o valor devido por aquilo que eu sou. | |
| | 16.7 – Não me rejeitam. Tratam-me como se fosse normal | Não me rejeitam pelo facto de eu ser deficiente. Tratam-me como se eu fosse uma rapariga normal | |
| 17 – Gestão dos recursos económicos | 17.2 – No IAC não me gastaram um centavo | isso devo ao IAC, porque não gastaram um centavo fosse no que fosse, para me vestir. Podiam gastar o abono na | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | alimentação, mas pelo contrário, tiveram a preocupação de abrir uma continha. Não gastaram nem uma pinta do meu dinheiro, nem para vestir nem para comer. Já tinha um bocadinho de dinheiro, foi uma grande ajuda | |
| | 17.3 – No IAD também foram solidários | quando fui para o lar, o dinheiro que recebia ao fim do mês praticamente não o gastava Se eles me ajudaram a entrar para lá para eu juntar algum, para futuramente conseguir ter a minha vidinha independente, eu fiz um esforço e também fiz por juntar mais algum | |
| | 17.4 – Quis que cofiassem em mim | Por isso, enquanto estive no lar da IAD tentei não gastar muito dinheiro em roupa. Poupei o mais que pude, | |
| | 17.5 – Independência económica/autonomia | Quando eu vi que o meu ordenado já dava para eu viver sozinha, já dava para eu fazer uma vidinha normal | |
| | 17.6 – Gestão do ordenado | Uma vez por mês compro uma peça: um casaco, ou umas calças, mas primeiro pago as despesas da casa que são: o aluguer, a luz, a água e o gás. Deixo sempre um dinheirinho de parte para pagar a alimentação na IAD | |
| | 17.6.1 – Guardo dinheiro para ir ao médico | Deixo sempre algum dinheiro de lado porque pode-me acontecer uma coisa qualquer. Por exemplo quando estive mal das costas tive que ir três vezes ao médico e gastei três vezes a consulta. | |
| | 17.6.2 – Não gosto de ficar a dever | Não gosto de ficar a dever dinheiro em lado nenhum, principalmente nas lojas é que eu não gosto de ficar a dever dinheiro | |