

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Uma abordagem narrativa

Dissertação de mestrado apresentada por:

TERESA MAFALDA DE FARIA GONÇALVES DE ANDRADE

Orientada por:

PROF. DOUTORA CONSTANÇA GOMES MACHADO

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Évora

Agosto 2006

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Uma abordagem narrativa

Dissertação de mestrado apresentada por:

TERESA MAFALDA DE FARIA GONÇALVES DE ANDRADE



159 585-

Orientada por:

PROF. DOUTORA CONSTANÇA GOMES MACHADO

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Évora

Agosto 2006

159 585-

O DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Uma abordagem narrativa

Dissertação de mestrado apresentada por:

TERESA MAFALDA DE FARIA GONÇALVES DE ANDRADE

ERRATA

Página/parágrafo	Onde se lê	Deve ler-se
7/3°	“disability”	“disability”
11/1°, 22/ 5°, 23/1°, 39/1°, 40/4°, 49/2°	indivíduo	indivíduo
20/3°, 49/3°	self	self
22/5°	Neugarten.	Neugarten,
28/7°	isolados, segmentados, desintegrados	isoladas, segmentadas, desintegradas
29/3°	ter acesso a,	ter acesso a determinadas coisas,
39/1°	a interacção individuo-lhes	a interacção indivíduo-meio
40/4°	qualquer outros acontecimento	qualquer outro acontecimento
47/subtítulo	<i>Life Space</i>	<i>Life-space</i>
49/4°	organizados e interrelacionados	organizadas e interrelacionadas
67/2°	coping	<i>coping</i>
78/5°	(citado por Savickas, 1991): a carreira... acontecimentos,	(citado por Savickas, 1991, p.237): “a carreira... acontecimentos,” ²²
86/3°	(...& Roegiers, 1999.)	(...& Roegiers, 1999, p.19.)
87/1°	(...Silva, 2003). Deste modo,	(...Silva, 2003).
93/7°	e. porventura,	e, porventura,
96/2°	as afirmação	a afirmação
115/4°, 140/1°	mantém	mantém
120/3°	à pouco	há pouco,
122/3°	na fase decrescimento	na fase de crescimento
141/1°	da Maria a da Ana	da Maria e da Ana
141/2°	Teresa a Maria	Teresa e Maria
145/2°	Teresa a da Maria	Teresa e a da Maria
150/2°	contributos altos dos contextos	contributos altos do contexto
150/2°	esses mesmos contexto	esse mesmo contexto
153/5°	apresentação detalhada	apresentação detalhada de procedimentos

*Olho para a minha frente
E vejo uma sombra diferente*

Mário Silva*

* Poeta com deficiência, in Rocha, V. (2002).

AGRADECIMENTOS

À Prof. Doutora Constança Gomes Machado, pela prontidão e precisão e pelo conhecimento e espírito científicos com que me orientou na realização desta dissertação.

Ao Prof. Doutor Nuno Rebelo dos Santos, pelo apoio valioso prestado no tratamento analítico dos dados.

Ao Arq.º Gonçalo Andrade, pelo desenho cuidado das figuras apresentadas.

Aos participantes, pela franca colaboração.

Aos amigos e colegas, pelas sugestões dadas e pelo encorajamento.

À minha família, a quem dedico o trabalho, pelo interesse sempre demonstrado e pela confiança no bom termo deste empreendimento.

RESUMO

O presente trabalho procurou conhecer a influência da deficiência no desenvolvimento das pessoas, em termos de factores, fases e transformações ocorridas no ciclo de vida e interpretá-la com base na teoria central de desenvolvimento da carreira de Super, complementada com a visão de construção da carreira, de Savickas, que situámos e detalhámos no estudo teórico.

Na parte empírica, estudaram-se nove histórias de vida, de pessoas com deficiência, recolhidas sob a forma de entrevista, que convidou à narração dos percursos e que, sem os descontextualizar ou fragmentar, permitiu a sua interpretação face à teoria e, a comparação entre si, por recurso à análise de conteúdo.

Caracterizámos, nos nove casos estudados, o grau e o modo como a deficiência influenciou a formação e expressão dos auto-conceitos, a saliência dos papéis de vida e a sequência das fases e tarefas de desenvolvimento e procurámos identificar temas de vida, promotores da construção da carreira, na interacção com os contextos.

ABSTRACT

CAREER DEVELOPMENT OF PEOPLE WITH DISABILITIES

A narrative approach

This research aimed at ascertaining the influence of disability in people's development, in terms of factors, phases and changes occurred during the life cycle, and interpreting that influence in the light of Super's career development theory, complemented by Savickas' career construction view, which were addressed and framed in the theoretical part of this research.

In the empirical part, nine life histories were analysed, from data gathered by means of interviews, where participants were invited to narrate their life courses. These procedures, along with content analysis, allowed interpretation in the face of the theories and comparison between non-fragmented and in-context stories.

In the nine cases, the degree and mode in which disability influenced the formation and expression of self-concepts, the salience of life roles and the sequence of development phases and tasks was detailed and life themes were searched for their role in career construction, along with context influence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Parte 1 – A DEFICIÊNCIA	7
1.1. Definições e classificações da deficiência	7
1.2. Deficiência e (re)habilitação	12
Parte 2 – O DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA	16
2.1. O desenvolvimento do adulto	16
2.1.1. Factores e modelos de desenvolvimento.....	17
2.1.2. A teoria da motivação humana de Maslow	27
2.2. Teorias de escolha vocacional e da carreira	32
2.3. A teoria de desenvolvimento da carreira de Super	36
2.3.1. O modelo do arco da carreira	37
2.3.2. As proposições teóricas	39
2.3.3. A abordagem <i>Life-Span, Life-Space</i> das carreiras	42
2.3.3. O auto-conceito	48
2.4. Contexto cultural e sócio-económico actual	53
2.4.1. A sociedade pós-industrial	54
2.4.2. Competências, concepções e valor do trabalho	57
2.4.3. Contextos de desenvolvimento vocacional	59
2.5. A teoria da construção da carreira de Savickas	65
2.6. Abordagens teóricas ao desenvolvimento da carreira em pessoas com deficiência	69
Parte 3 – UMA ABORDAGEM NARRATIVA AO ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	75
3.1. Âmbito do estudo	75
3.2. Abordagem narrativa	77

3.3. Constituição da amostra	83
3.4. Instrumento	86
3.5. Procedimentos de recolha de dados	89
3.5.1. Abordagem aos participantes	89
3.5.2. Registo das entrevistas	90
3.5.3. Transcrição	91
3.6. Procedimentos de análise de conteúdo	93
3.6.1. Selecção dos textos	94
3.6.2. Unidades de análise	95
3.6.3. Sistema de categorias	97
3.6.4. Categorização e análise	103
3.7. Apresentação e análise dos resultados	106
3.7.1. Contagens de unidades por categoria	106
3.7.2. A análise caso a caso	108
3.7.3. Comparação inter-narrativas	140
3.8. Discussão dos resultados	144
CONCLUSÕES	154
BIBLIOGRAFIA	159
ANEXOS	170
Anexo A – Carta convite aos participantes	171
Anexo B – Fichas resumo de entrevistas e participantes	173
Anexo C – Digressões anedóticas	183
Anexo D – Quadro comparativo das unidades do entrevistador e dos entrevistados	187
Anexo E – Narrativas remontadas	189

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo do arco da carreira.	38
Figura 2 – Arco-íris da carreira: 6 papéis no espaço de vida	43

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Partes e componentes da CIF	11
Quadro II – Definições da CIF	11
Quadro III – Tarefas e acções do domínio Actividades e Participação da CIF.....	12
Quadro IV – Estádios de desenvolvimento, crises psicossociais e finalidades.....	21
Quadro V – Fases e tarefas do <i>Life-span</i>	47
Quadro VI – Papéis do <i>Life-space</i>	47
Quadro VII – Teoria da construção da carreira – componentes e construtos.....	65
Quadro VIII – Dimensões da adaptabilidade vocacional.....	67
Quadro IX – Caracterização dos participantes da 1ª fase.....	85
Quadro X – Caracterização dos participantes da 2ª fase	85
Quadro XI – Sistema de categorias completo	101
Quadro XII – Operacionalização das categorias do conjunto 1 de dados biográficos	101
Quadro XIII – Operacionalização das categorias e subcategorias do conjunto 2, dimensão 2.1. Fases de desenvolvimento	101
Quadro XIV – Operacionalização das categorias do conjunto 2, dimensão 2.2. Sistema de auto-conceito	102
Quadro XV – Operacionalização das categorias do conjunto 2, dimensão 2.3. Papéis de vida	102
Quadro XVI – Operacionalização das categorias e subcategorias do conjunto 2, dimensão 2.4. Desvantagem	102
Quadro XVII – Operacionalização das categorias do conjunto 3. Digressões anedóticas .	103
Quadro XVIII – Mapa de cobertura das questões de investigação	105
Quadro XIX – Frequência de unidades (UT) e documentos (D) por dimensão, categoria e subcategoria.....	106
Quadro XX – Comparação das narrativas quanto às questões de investigação	143

INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência desenvolvem-se? Como?

Apesar de poder soar um pouco agressiva ou impertinente, a pergunta não é descabida.

A deficiência, por causar perturbação no desenvolvimento das pessoas, tem sido, para muitos autores, motivo suficiente para não se considerar as pessoas com deficiência em muitos estudos desenvolvimentais da corrente de ciclo vital e da psicologia vocacional.

Particularmente, nos estudos longitudinais sobre desenvolvimento do adulto e desenvolvimento da carreira, não se encontram referências a esta população, a não ser que foram excluídas por se deduzir, à partida, que não cumprem os processos tal qual estudados nos diferentes modelos.

Mas as pessoas com deficiência apresentam, de qualquer forma, um percurso que vão realizando ao longo da vida, que muda pela sua acção ou pela falta dela, que se transforma pela interacção com o meio e que integra a maturação orgânica. As pessoas com deficiência também se desenvolvem e também têm uma história de vida.

Aliás, em mais de 20 anos de trabalho com pessoas com deficiência tivemos, e continuamos a ter, ocasião de observar, conviver e acompanhar crianças que se tornam jovens, que adquirem competências variadas, que aprendem na escola e em centros, que são adultos e trabalham ou estão em actividades ocupacionais ou já se reformaram e que, forçosamente, não estão iguais ao que eram: desenvolveram-se, progrediram, cresceram, implementaram capacidades, descobriram potenciais, compensaram desvantagens, sofreram novos ou outros reveses.

Se estas pessoas também se desenvolvem e se até é possível encontrar na literatura especializada modelos de intervenção propondo formas de facilitar o desenvolvimento em determinado factor, fase ou estrutura, então, como se processa o desenvolvimento das pessoas com deficiência, nomeadamente o desenvolvimento profissional e a formação e progressão na carreira?

A literatura diz-nos pouco em resposta a esta questão mas, entretanto, por um motivo completamente distinto – a sociedade pós-moderna em que vivemos – começam a ser identificadas outras populações e outras situações que também põem em causa o regular

processo de desenvolvimento estudado pelos diferentes modelos, quanto a factores, fases, estruturas, transformações ou resultados.

Esta constatação tem sido acompanhada por um esforço académico de explicação cabal do desenvolvimento das pessoas integrando e relacionando os tempos actuais e antigos, os espaços sócio-geográficos diversos e as diferenças de maturação individual. Para tal desígnio, a novel investigação, deve abranger no estudo populações, também elas, o mais diversificadas possível.

A mesma sociedade pós-moderna que coloca novos desafios aos teóricos do desenvolvimento pelos contextos diversificados e instáveis em que nos encontramos, também proporciona maior igualdade no acesso às oportunidades, pelo que temos vindo a constatar uma mais longa permanência das pessoas com deficiência nos percursos escolares, uma maior integração das pessoas com deficiência em percursos formativos, um aumento de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, indiciando cenários de desenvolvimento individual das pessoas com deficiência, muito mais expressivos do que até aqui.

Desta forma, propusemo-nos equacionar o problema do desenvolvimento da carreira e, ao contrário de alguns autores do século passado, em vez de ignorar a deficiência e as pessoas com deficiência por causa da grande probabilidade de não cumprirem na íntegra os postulados teóricos dos modelos, procurámos, precisamente, estabelecer a relação entre a deficiência e o desenvolvimento ao longo da vida, discriminando o impacto da deficiência.

Agora, a questão não é mais se as pessoas com deficiência se desenvolvem, mas antes:

Qual a influência da deficiência no desenvolvimento pessoal e no percurso profissional das pessoas?

Para o efeito, procurámos estudar algumas histórias de vida que nos permitissem abordar o desenvolvimento profissional segundo factores, fases e transformações ocorridas, tal qual vistos e sentidos pelos seus protagonistas e, lidos pelos teóricos do desenvolvimento profissional ou das carreiras.

O trabalho agora apresentado, é a passagem a escrito do estudo que procurou uma compreensão global do processo de desenvolvimento profissional de pessoas com deficiência, baseado numa metodologia de investigação qualitativa, de cariz descritivo. A

opção por este tipo de metodologia resultou do facto desta permitir a narração dos percursos, sem os descontextualizar ou fragmentar, permitindo a sua interpretação face à teoria e, a comparação entre si.

A utilização do método qualitativo na investigação psicológica tem servido, precisamente, o destaque aos processos internos e às significações e à natureza interactiva da sua construção, o que vai de encontro ao objectivo da presente investigação, do ponto de vista das teorias de suporte e da prática de análise de cariz holístico e longitudinal adoptada.

O suporte dado pelos teóricos do desenvolvimento da carreira aponta para o importante papel do auto-conceito, na sua formação e expressão, para as escolhas de vida e escolhas de índole profissional, destaca a saliência dos papéis de vida na organização dos percursos, e confere aos contextos um papel activo no desenvolvimento das pessoas ao longo das fases e tarefas que compõem o processo. Por esta conjugação de factores, a abordagem narrativa às histórias de vida pareceu ser a única que cumpriria os objectivos de estudar as concepções que as pessoas com deficiência têm de si próprias, os papéis sociais e as tarefas desenvolvimentais que têm protagonizado ao longo da vida, os desafios que enfrentam e as aspirações que alimentam.

Concretamente estudaram-se nove histórias de vida narradas pelos próprios, em entrevista, que, uma vez transcritas, foram analisadas com base num procedimento de categorização em factores relativos ao desenvolvimento da carreira e de identificação das desvantagens implicadas pela deficiência.

Assim, o método qualitativo por nós utilizado, por ser descritivo, abrangeu um conjunto de processos ou fenómenos ao longo de um dado período de tempo, convidando ao detalhe e ao que é peculiar em cada conjunto de dados, por um lado, e proporcionando uma visão do *continuum* ou do curso de vida dos nove narradores, por outro lado.

O trabalho está estruturado em 3 partes.

Na Parte 1, intitulada **A DEFICIÊNCIA**, com dois pontos, são abordados os conceitos de deficiência e conceitos associados, segundo as classificações nacionais e internacionais em vigor, e são tecidas considerações sobre a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência à luz de normativos legais e de declarações dos representantes das pessoas com

deficiência. Esta apresentação cumpre a necessidade de utilização e referenciação inequívoca de termos e conceitos relativos à deficiência, daqui para a frente.

Na Parte 2, intitulada **O DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA**, efectua-se uma revisão de literatura sobre o tema em 6 pontos, procurando estabelecer o “estado da arte” actual e relacionar as opções teóricas feitas com o estudo empírico que se lhe segue.

No ponto 2.1. **O desenvolvimento do adulto**, faz-se a introdução aos conceitos do desenvolvimento enquadrados pela corrente do ciclo de vida, que concebe o desenvolvimento dos indivíduos do nascimento até à morte, apresentam-se alguns modelos teóricos e aborda-se a motivação humana na perspectiva de Maslow, salientando-se a sua relação com o desenvolvimento do adulto. Deste modo, procuramos situar o desenvolvimento da carreira no quadro mais alargado do desenvolvimento das pessoas ao longo da vida.

No ponto 2.2. **Teorias de escolha vocacional e da carreira**, procuramos fazer uma breve resenha das teorias que, ao longo do século XX, surgiram no campo da psicologia vocacional, na óptica do ajustamento e na óptica do desenvolvimento, já que é na psicologia vocacional que tem origem o quadro teórico deste estudo.

No ponto 2.3. **A teoria de desenvolvimento da carreira de Super**, aprofundamos os conceitos e modelos subjacentes a esta teoria da carreira de cariz desenvolvimentista, pois são o suporte teórico da metodologia adoptada, no que diz respeito à formulação das questões de investigação e à análise de conteúdo, pois enformou a operacionalização do sistema de categorias, a apresentação e análise de resultados e a respectiva discussão.

No ponto 2.4. **Contexto cultural e sócio-económico actual**, são descritos os novos contextos da sociedade pós-industrial e reflectidas as implicações das mudanças contextuais no desenvolvimento das carreiras, nas intervenções vocacionais, no papel dos profissionais de ajuda vocacional e, nas próprias teorias do desenvolvimento vocacional.

No ponto 2.5. **A teoria da construção da carreira de Savickas**, procura-se dar voz a uma concepção teórica da carreira muito recente, de cariz construtivista, formada a partir da teoria de desenvolvimento da carreira de Super e do reconhecimento do papel do contexto nas carreiras modernas. Esta nova postura teórica destaca-se, neste estudo, pelo seu contributo para a metodologia do estudo empírico ao defender a abordagem narrativa em

psicologia como um método de conhecimento e de auto-conhecimento e pelo seu contributo para o suporte teórico e para a discussão de resultados ao defender um paradigma de construção da carreira.

No ponto 2.6. **Abordagens teóricas ao desenvolvimento da carreira em pessoas com deficiência**, tentamos dar a conhecer a incipiente investigação conduzida na área de interesse do presente estudo, reforçando a pertinência do estudo ora apresentado.

A parte 3, **UMA ABORDAGEM NARRATIVA AO ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**, apresenta o estudo empírico que deu origem à presente dissertação, em 8 pontos, e pretende mostrar que foram cumpridas as regras e procedimentos metodológicos básicos que garantiram a fiabilidade dos dados, a validade das análises e a pertinência teórica da discussão.

O ponto 3.1. **Âmbito do estudo**, enquadra o estudo em termos metodológicos e teóricos apresentando a questão de investigação de partida e as questões dela derivadas, que guiaram, posteriormente, a análise dos dados.

O ponto 3.2. **Abordagem narrativa**, fundamenta a opção metodológica feita, fazendo a ponte com aspectos do enquadramento teórico e com a questão de investigação.

O ponto 3.3. **Constituição da amostra**, apresenta os critérios de constituição da amostra e caracteriza brevemente os participantes, que embora não pretenda ser uma amostra representativa tem implicações para a validade e para os limites da análise e da discussão.

O ponto 3.4. **Instrumento**, justifica o instrumento adoptado, a entrevista, e apresenta o guião e a sua construção em consonância com as questões de investigação.

O ponto 3.5. **Procedimentos de recolha de dados**, detalha os procedimentos de recolha adoptados, procurando garantir a fiabilidade dos dados e a replicabilidade dos procedimentos.

O ponto 3.6. **Procedimentos de análise de conteúdo**, percorre os procedimentos executados quanto a selecção dos textos, divisão dos textos em unidades, construção do sistema de categorias e modos de categorização e análise, com a respectiva fundamentação metodológica. Mais uma vez e dado tratar-se de um estudo qualitativo procuramos através

do detalhe metodológico, evidenciar os critérios e os passos (já testados em investigações citadas) que guiaram a análise e assim potenciar a credibilidade da análise e, sobretudo, da discussão.

O ponto 3.7. **Apresentação e análise dos resultados**, serve, primeiro, a apresentação sumária dos resultados, em contagens de unidades por categoria com os respectivos comentários, seguida da análise das narrativas remontadas pela categorização e, por fim, de uma análise comparativa das narrativas tratadas. Estas análises foram guiadas pelas questões de investigação.

O ponto 3.8. **Discussão dos resultados**, procura responder à questão inicial de investigação – Qual a influência da deficiência no desenvolvimento pessoal e no percurso profissional das pessoas? – face às opções teóricas e metodológicas adoptadas no presente estudo, identificando os aspectos do desenvolvimento dos nove participantes que cumprem e confirmam as teorias e aqueles aspectos que não as cumprem nem confirmam, lançando algumas hipóteses explicativas para tal, relacionadas ou não com a deficiência, bem como deixando pistas para posterior investigação. São também reflectidos os limites do estudo.

A **CONCLUSÃO** evidencia a promessa cumprida, realçando os passos efectivamente dados e salienta os aspectos considerados de maior utilidade no estudo e o respectivo contributo para o aconselhamento em reabilitação. Tecem-se algumas considerações sobre todo o processo de realização da presente dissertação de mestrado.

Parte 1 – A DEFICIÊNCIA

1.1. Definições e classificações da deficiência

Este estudo pretendeu fazer uma descrição do desenvolvimento da carreira em pessoas com deficiência. Cabe-nos aqui explicitar o conceito de deficiência e os conceitos associados de funcionalidade, desvantagem, limitação e capacidade/incapacidade.

Apesar de oriundo do contexto da saúde, o termo e o conceito de “deficiência” parece oferecer variações consoante o contexto em que nos situamos.

Desde logo o contexto da língua. Em português, o termo correntemente adoptado para designar as pessoas que, por motivos congénitos ou adquiridos sofrem, apresentam ou detêm uma doença, malformação ou deficiência estável, é o termo deficiência, sob formas como pessoas com deficiência, pessoas portadoras de deficiência e deficientes. Acerca das pessoas com deficiência diz-se, também, que são pessoas com disfuncionalidades ou incapacidades e que apresentam desvantagens, mas sempre dentro do “chapéu” da deficiência. Noutras línguas, como o inglês, o termo comunmente utilizado para designar a deficiência é “*disability*” (Corker & French, 1999, títulos da bibliografia especializada citada, em inglês). A palavra “deficiência” em inglês, “*default*” ou “*impairment*”, aparece restringida a diagnósticos concretos. Já em espanhol, é “*discapacitado*” ou “*minusválido*” aquele que tem alguma forma de deficiência. E, os que falam francês parece terem adoptado o termo “*handicapé*” para o grande grupo de pessoas com alguma incapacidade decorrente de uma deficiência (Ebersold, 1992; Lancry-Hoestlandt, 2005).

Não cabe neste estudo a discussão comparativa entre os diferentes termos e respectivas cargas semânticas e sociais, em cada idioma. Propomos antes que se parta do princípio que a utilização dos diferentes termos em cada idioma, leva a uma equivalência (não semântica) entre os termos (Corker & French, 1999; Ebersold, 1992; Fabian & Liesener, 2005 e Lancry-Hoestlandt, 2005), e que estes termos ou expressões passaram, por força do uso, a fazer parte da linguagem das evidências quotidianas, penetrando no vocabulário da lei e da acção administrativa (Ebersold, 1992). Por isso, pusémos de lado as traduções *ipsis verbis* e, daqui para a frente, consideraremos equivalentes os termos “pessoas com deficiência”, “*people with disabilities*” e “*personnes handicapés*”.

Nos macro-contextos cultural e político, das orientações e directivas internacionais, comunitárias e nacionais relativas aos direitos e deveres dos cidadãos, o termo deficiência é utilizado em Portugal, no sentido lato descrito no início.

Neste contexto legislativo, a designação de pessoa com deficiência refere, por isso, uma pessoa com doença neurológica, doença mental ou doença orgânica ou, com deficiência motora, deficiência sensorial ou deficiência mental (Correia, 2003/2004; Declarações de Málaga e de Madrid; Vicente, 1995; e demais legislação).

Em contexto de saúde, a deficiência e a doença surgem normalmente distinguidas, para efeitos de diagnóstico, em classificações e tabelas internacionais, de que é exemplo a CID 10 – a 10ª revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, de 1989; algumas perturbações, deficiências e doenças do foro mental deram lugar a uma classificação clínica autónoma, mais detalhada – a DSM-IV, de 1994, cuja última versão é a DSM-IV-TR. Ainda, e para efeitos de determinação de incapacidades médicas por acidentes de trabalho e doenças profissionais, as doenças e deficiências adquiridas surgem, em Portugal, num mesmo sistema – a Tabela Nacional de Incapacidades (Decreto-Lei nº 341/93). Finalmente, e para efeitos de organização administrativa e estatística das questões específicas das pessoas com deficiência, em termos de incapacidades e desvantagens (*handicaps*) associados, a Organização Mundial de Saúde promoveu a publicação, em 1980, da primeira Classificação Internacional das Doenças, Incapacidades e Desvantagens (ICIDH). Em 2001, a OMS aprovou uma nova classificação – a Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF), que abandona a caracterização das consequências da deficiência e doença e adopta a perspectiva dos componentes de saúde, e dos domínios com ela relacionados da educação e do trabalho, através da identificação das áreas de funcionalidade e de capacidade dos indivíduos, que veremos adiante.

Em contexto educacional fala-se, sobretudo, de pessoas com necessidades educativas especiais, designação que não só substitui a de “pessoas com deficiência”, como parece abarcar um conjunto mais alargado de pessoas, sem doença ou deficiência mas, com algum tipo de dificuldade ou desvantagem, definida de acordo com critérios pedagógicos, como expressa o Decreto-Lei nº 319/91, na sua introdução.

Em contexto de trabalho e emprego, os termos “deficiência” e “pessoas com deficiência” são utilizados na acepção lata já referida, na sequência directa dos normativos internacionais, comunitários e nacionais relativos à habilitação e reabilitação profissional.

Em contexto de investigação psicossocial, voltamos a encontrar o termo aglutinador “deficiência”, para além de designações específicas relativas aos subgrupos alvo de estudo – surdos, deficientes visuais, doentes mentais, etc. (Albino, 2003/2004; Capucha, 2004, Capucha et al., 2004; Claudino, 1997).

Para o presente estudo, e segundo a classificação da OMS patente na ICIDH, o termo deficiência corresponde a perda ou alteração fisiológica, anatómica ou mental, provisória ou definitiva, que se pode situar ao nível intelectual, verbal, comportamental, sensorial, motor ou visceral. O termo deficiência reúne ainda as doenças e deficiências de origem congénita e as adquiridas.

A mesma classificação reconhece ainda outros conceitos associados.

No esforço de oferecer uma linguagem comum para todos os que trabalham nesta área, associado ao conceito de deficiência surge, quase sempre, o de incapacidade. A incapacidade corresponde à consequência da deficiência em termos de restrição da actividade, por referência a um padrão de normalidade – a incapacidade pode verificar-se ao nível da comunicação, do comportamento, da locomoção, das tarefas domésticas, dos cuidados pessoais, das aptidões profissionais ou de outras actividades variadas.

A deficiência gera quase sempre uma situação de diferença – a incapacidade ou disfuncionalidade – e também uma situação de desvantagem, em parte objectiva, em parte de natureza social. A desvantagem social ou *handicap* é enformada pelas consequências da deficiência sobre a vida real da pessoa, inserida no seu grupo social de pertença e, reportam-se aos papéis de vida da pessoa nas suas várias esferas – orientação autónoma, mobilidade física e social, ocupações e integração social e independência económica (Corker & French, 1999; Ebersold, 1992; Vicente, 1995).

A desvantagem pode então ser vista como a consequência da incapacidade, para a pessoa com a deficiência, para a família e para a sociedade (Minaire et al., 1987, citado por Ebersold, 1992).

A nova lei de bases para a prevenção, habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência – a Lei nº 38/2004 recentemente publicada – destaca precisamente este aspecto da desvantagem ao considerar, logo no seu Art.º 2º, “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”.

A mesma Lei consagra, depois, um conjunto de 12 princípios fundamentais que pretendem combater a desvantagem reconhecida à deficiência e garantir o acesso igual ao exercício de direitos e deveres dos cidadãos, remetendo-nos para as questões da habilitação e da reabilitação das pessoas com deficiência, como forma de compensação da desvantagem, de garantia de participação e de exercício de direitos e de deveres por parte das pessoas com deficiência.

Cabe aqui retomar as questões de idioma já reflectidas – em português, em inglês e espanhol e em francês, os termos mais comunmente utilizados para designar o mesmo grupo de pessoas, apesar da diferença semântica, equivalem-se pelo uso social e, conseqüentemente, em sede de tradução. Mas, as diferenças entre eles podem estar a representar modos também eles diferentes de olhar para a deficiência e de a valorizar, em cada língua: em português, pelo uso da palavra “deficiência”, destaca-se a visão médica da perda ou alteração de saúde; os anglófonos e os que falam castelhano, parecem querer valorizar a incapacidade ou inabilidade para desenvolver todas as actividades de vida, quando utilizam a designação “*disability*” e “*discapitados*”; os francófonos, ao adoptarem o termo “*handicap*” oriundo do inglês, estarão a valorizar a desvantagem social, mais dependente do meio, em detrimento de uma perspetivação semântica da deficiência, mais dependente do sujeito – da sua deficiência e incapacidade associada (Corker & French, 1999; Ebersold, 1992).

A CIF, adoptada por Portugal e adaptada para o português em 2004, através da Direcção Geral da Saúde, veio desviar o acento tónico da deficiência para a funcionalidade e capacidade das pessoas, definidas a partir da identificação das Funções e Estruturas do Corpo e das Actividades e Participação, evidenciando também a interacção destas com os factores ambientais e pessoais em jogo, em cada situação (Abrantes, 2002). Na senda dos

modernos conceitos de habilitação e reabilitação, a reflectir mais à frente, destaca também o conceito da participação, enquanto envolvimento de um individuo nas situações da vida real (Kravetz et al., 2003).

Por isso a CIF organiza a informação em duas partes, cada uma com dois componentes, conforme o Quadro I, que se segue.

Quadro I – Partes e componentes da CIF (adaptado da CIF, 2004, p.14)

Funcionalidade e Incapacidade	Factores contextuais
Funções do Corpo e Estrutura do Corpo	Factores Ambientais
Actividades e Participação	Factores Pessoais

A CIF apresenta, para além de um anexo dedicado às questões de taxonomia e terminologia, um quadro com as definições mais necessárias à leitura do documento, que se apresentam no Quadro II.

Quadro II – Definições da CIF (adaptado da CIF, 2004, p.13)

<p>No contexto de saúde:</p> <p>Funções do corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas).</p> <p>Estruturas do corpo são as partes anatómicas do corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes.</p> <p>Deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda.</p> <p>Actividade é a execução de uma tarefa ou acção por um individuo.</p> <p>Participação é o envolvimento de um individuo numa situação da vida real.</p> <p>Limitações da actividade são dificuldades que um individuo pode ter na execução de actividades.</p> <p>Restrições na participação são problemas que um individuo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real.</p> <p>Factores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem a sua vida.</p>
--

Na CIF, o domínio das Actividades e Participação, pareceu ser o mais relevante para a presente investigação, pois foi sob esta forma que os participantes se referiram aos desempenhos e limites associados às suas deficiências, pelo que se organizaram as áreas

vitais – tarefas e acções – que a CIF distingue e que serviram a análise dos dados, no Quadro III que se apresenta de seguida.

Quadro III – Tarefas e acções do domínio Actividades e Participação da CIF

ACTIVIDADES E PARTICIPAÇÃO	
Aprendizagem	Percepção
	Aprendizagem básica
	Aplicação do conhecimento
Realização de tarefas	Realizar uma tarefa
	Tarefas múltiplas
	Rotinas diárias
	Lidar com o stress
Comunicação	Comunicar/receber mensagens
	Comunicar/produzir mensagens
	Conversação
Mobilidade	Mudar/manter posição corporal
	Transportar/manusear objectos
	Andar
	Utilizar transportes
AVD	Higiene pessoal
	Vestir-se
	Comer
	Beber
	Cuidados básicos de saúde
Vida doméstica	Aquisição de casa e serviços
	Tarefas domésticas
	Cuidar de objectos e pessoas
Interacções e relacionamentos interpessoais	Interacções gerais
	Relacionamentos com particulares
Áreas principais da vida	Educação
	Trabalho e emprego
	Vida económica
Vida comunitária, social e cívica	Vida comunitária
	Recreação e lazer
	Religião e espiritualidade
	Direitos humanos
	Vida política e cidadania

1.2. Deficiência e (re)habilitação

Na senda da Recomendação nº 150 da OIT (Relativa à Valorização dos Recursos Humanos, 1975), da Convenção nº 159 da OIT (Relativa à readaptação profissional e emprego de deficientes, 1983), da Resolução 48/96 das Nações Unidas (Normas sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência), e das directivas comunitárias, particularmente, a comunicação da Comissão Europeia ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões,

relativa à “Igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência: Plano de Acção Europeu” (2003), e a Declaração Ministerial de Málaga sobre as Pessoas com Deficiência “Evoluir para a plena participação enquanto cidadãos”, Portugal reviu a lei de bases para a deficiência.

A Lei nº 38/2004 de 18 de Agosto define agora as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.

Introduziu o conceito de habilitação que não estava contido na lei anterior (Lei nº 9/89 de 2 de Maio), mas que há muito foi reconhecido pela comunidade ligada à deficiência (e muitas vezes repetido pelo SNRIPD – Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, em encontros e outras cerimónias públicas) e substituiu o conceito de integração pelo de participação, reflectindo a abertura à iniciativa e inserção activa das pessoas com deficiência, para o que contribuiu a Declaração de Madrid (2002) quando aí se afirmou: “Nada sobre nós, sem nós”.

A mesma lei enuncia 12 princípios fundamentais que o estado e a sociedade devem garantir, na promoção da igualdade de oportunidades para a plena participação na sociedade das pessoas com deficiência, dos quais destacamos os:

- “Princípio da singularidade” e “Princípio da não discriminação” em que o primeiro reconhece a individualidade e a necessidade de diferenciação, em função das circunstâncias pessoais, enquanto o segundo determina a não discriminação com base na deficiência;
- “Princípio da cidadania” e “Princípio da participação” que, associados, reforçam a visão de que a pessoa com deficiência tem o direito e o dever de desempenhar um papel activo no desenvolvimento da sociedade, particularmente no que às pessoas com deficiência diz respeito;
- “Princípio da cooperação” e “Princípio da solidariedade”, que chama à colação entidades públicas e privadas, bem como todos os cidadãos na prossecução da Lei.

Enuncia os direitos da pessoa com deficiência, a propósito das medidas de habilitação e reabilitação, já que são estas que permitem o acesso às oportunidades e ao exercício desses direitos e à assunção das correspondentes obrigações.

Juntando a estes normativos legais, as considerações e orientações contidas na nossa lei fundamental – Constituição da República Portuguesa – e noutros textos de lei donde destacamos o Código do Trabalho e o Plano Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005-2008, sobressai “que os direitos e deveres dos cidadãos com deficiência, bem como a sua integração na sociedade, mormente no domínio laboral, estão devidamente garantidos”(Correia, 2003/2004, p.81), na lei portuguesa.

No campo das concretizações, a maior parte das oportunidades de habilitação/reabilitação para a educação, a formação e o trabalho surgem no quadro das acções conjuntas das diversas escolas com as entidades especialmente vocacionadas e capacitadas para a habilitação/reabilitação de pessoas com deficiência.

Desta forma, Estado e entidades da habilitação/reabilitação cooperam na garantia de acesso à educação e à formação e de participação das pessoas com deficiência, em ligação, tanto quanto possível, estreita com o mercado de trabalho.

Esta relação, aparentemente clara e fluida, tem conduzido a um crescimento muito lento do emprego de pessoas com deficiência (Neves e Graça, 2000 e Capucha, 2004a).

A par da desvantagem, a deficiência, pode, ou não, acarretar incapacidades, para a vida diária e, particularmente, para a aprendizagem escolar ou vocacional e para o desempenho e desenvolvimento profissionais.

Em contexto de desenvolvimento pessoal e profissional, esta incapacidade ou limitação de actividade e participação pode corresponder a:

- incapacidade gerada directamente pela deficiência (ex.: tarefas que a pessoa não consegue executar dados os défices de saúde física, anatómica ou mental);
- baixo ritmo de execução, imposto pela deficiência (ex.: pode executar todas as tarefas e participar em todas as actividades, mas a um ritmo inferior à média de outros sem deficiência);
- e, tempo mais longo de adaptação às situações e aos diferentes papeis de vida.

A incapacidade deve ser vista como um elemento dinâmico; em contexto escolar, de formação ou profissional, pode haver evolução da incapacidade, dependendo da interacção pessoa-deficiência-tarefa-organização. A incapacidade pode por isso variar, num tempo

longo, diminuindo ou aumentando em consequência de: evolução, estagnação ou involução da deficiência; motivação para a tarefa; adaptação à tarefa; adequação das compensações (ajudas técnicas) e, qualidade das relações interpessoais na organização (Corker e French, 1999 e Bahia, s/d).

É com grande acuidade e emoção que, dos diferentes relatos e pequenas narrativas de pessoas com deficiência que Corker & French (1999) juntaram, sobressai a situação de opressão em que vivem as pessoas com deficiência, em consequência da desvantagem social. Dos mesmos relatos sobressai também o papel fundamental que a integração e a participação na sociedade em geral e a oportunidade de viver e conviver em comunidades de pessoas com deficiências semelhantes, tem no combate ao isolamento, no ultrapassar das barreiras e na conquista de qualidade de vida.

Para esta melhoria ser cada vez mais sensível, algumas das narrativas que Corker & French reuniram, mostram como é essencial o contributo das pessoas com deficiência, dando a conhecer as suas formas de pensar e de agir, as suas formas de entender o mundo que as rodeia, a cultura de cada subgrupo de pessoas com deficiência desenvolvida para ultrapassar as barreiras sociais e favorecer a participação e o desenvolvimento pessoal, como são as comunidades de surdos, de cegos, de pessoas em cadeira de rodas, etc.

“As pessoas oprimidas resistem ao tornarem-se sujeitos, ao definirem a sua realidade, ao moldarem a sua nova identidade, nomeando a sua história e contando a sua estória.”¹ (Carol Thomas, in Corker & French, 1999, p.55.)

A esta proposta não será estranha a posição de muitos teóricos do desenvolvimento de que, uma das mais destacadas implicações para o desenvolvimento pessoal e vocacional – entendido como o processo contínuo de melhoria da combinação entre o eu e os contextos ao longo das tarefas de crescimento, estudo, profissão, trabalho e desocupação, que ocorre em todo o ciclo de vida – situa-se ao nível do sistema de auto-conceito das pessoas (Marques, 2004; Super, 1990; Savickas, 1991 e Super et al., 1996). O sistema de auto-conceito – auto-imagem, auto-estima, auto-conceito, auto-confiança – nas pessoas com deficiência é, também, enformado pela sua deficiência, incapacidade e desvantagem (Corker e French, 1999; Bahia, s/d).

¹ Tradução livre da autora.

Parte 2 – O DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA

2.1. O desenvolvimento do adulto

“O desenvolvimento conduz a entidade concernente de um estado inicial, reputado de simples ou primitivo, até um estado final considerado mais complexo, mais estável, e até mesmo definitivo.” (Doron & Parot, 2001, p.223)

Ao longo do século XX, a evolução na área da medicina e o acesso ao bem-estar nas sociedades ocidentais e ocidentalizadas foi de tal ordem que produziu um sensível aumento da esperança de vida, com o conseqüente crescimento da população adulta e da população idosa.

Este novo dado conduziu a sociedade, leiga ou entendida, à constatação de uma idade adulta² onde se podem distinguir várias fases, que sucede a adolescência e antecede a velhice, com diferenças psicológicas entre elas, para além das diferenças sociais até então reconhecidas (definidas pelos acontecimentos de vida esperados e responsabilidades previstas na idade adulta).

Esta visão dinâmica da vida psicológica adulta nos domínios afectivo, cognitivo e social, contrária à visão mantida até metade do século XX, que era de estagnação e, porventura, de perda de qualidades psicológicas, deu origem a uma corrente de estudo e teorização psicológica e sociológica, dentro da psicologia do desenvolvimento.

Ao longo do século XX, a psicologia do desenvolvimento vinha já sistematizando conhecimentos de molde a construir teorias explicativas do desenvolvimento das pessoas desde o nascimento até à adolescência, juntando as componentes biológica, fisiológica, psicológica e social, em doses diferentes consoante os modelos. De Freud a Piaget, passando por Luria, Vigotsky, Wallon, Gesell, Kohlberg, Ajuriaguerra, Stern, Spitz, Bowlby, Klein, Brunner, Chomsky ou Bandura, todos eles se debruçaram sobre o estudo do desenvolvimento das crianças e adolescentes, nas dimensões cognitiva, afectiva e/ou social, não esquecendo as dimensões motora e sensorial, para encontrar e explicar regularidades da evolução individual e para facilitar, potenciar ou corrigir o desenvolvimento e a adaptação de crianças e jovens, sobretudo, ao meio escolar.

² A “adulthood” inglesa (The New Merriam-Webster Pocket Dictionary, 1970) e o “adultat” de Renée Houde (1991).

Seguindo a tradição dos estudos sobre o desenvolvimento psicológico infanto-juvenil, esta assunção de que também há desenvolvimento na vida adulta, deu lugar a investigação e teorização primeiro sobre a velhice e, depois, numa segunda linha, surgiram as sucessivas tentativas de objectivação daquilo que a convenção social chama de idade adulta. Numa terceira linha podemos ainda associar os retomados estudos (oriundos da filosofia) sobre procura da felicidade, bem-estar psicológico e qualidade de vida, domínios de estudo da chamada psicologia humanista ou positiva. Em todas estes campos de estudo surge uma preocupação transversal – procurar estudar o comportamento humano pesquisando a normalidade, ou seja, a população comum, e não tanto as faixas de população que, nos meios escolares ou clínicos, procura ou é referenciada para ajuda psicológica.

2.1.1. Factores e modelos de desenvolvimento

Começemos por expor alguns conceitos caros à psicologia do desenvolvimento e, de seguida, transpor alguns deles para as teorias e modelos de desenvolvimento do adulto.

A noção de desenvolvimento, em geral, refere-se ao conjunto de processos de transformação dos organismos vivos, das entidades sociais ou das propriedades de uns ou outros. Encerra conotações com evolução, crescimento, maturação e adaptação, mudança e transformação (Doron & Parot, 2001).

Em psicologia, o desenvolvimento é o conceito utilizado para referir o processo da ontogénese, o processo da formação dos homens e de cada homem, com as suas aquisições próprias, podendo falar-se de desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento afectivo, desenvolvimento da personalidade, desenvolvimento psicomotor, dependendo do âmbito da área em estudo (Doron & Parot, 2001).

O objecto de estudo do desenvolvimento é, então, a identificação e descrição dos factores de desenvolvimento, a identificação das mudanças que ocorrem e a explicação do modo como interagem os factores e do peso relativo de cada factor no processo de mudança ou desenvolvimento, como fazem os autores seguintes (Doron & Parot, 2001):

1. Gesell, no final do anos 20 do século passado, forma a corrente do desenvolvimento humano que defende a primazia dos factores internos, particularmente a maturação biológica, na regulação do processo de desenvolvimento psicológico.

2. Com Piaget, no meio do século XX, o desenvolvimento surge como produto ou construção, resultado das interações entre o organismo e o meio; estas interações são reguladas por um processo interno de equilibração das estruturas (psicológicas) por assimilação e acomodação das experiências.

3. Estas duas acepções de desenvolvimento implicaram a concepção da maturação das estruturas internas, em fases sequenciais, que Kohlberg (citado por Hershenson et al., 2002) caracterizou como: fases de sequência invariável, qualitativamente diferentes umas das outras no que se refere a características psicológicas gerais, representam integrações organizadas hierarquicamente (não se pode aceder a uma fase sem ter passado pela anterior) e são universais. Artaud (1989, citado por Houde, 1991) esclarece ainda que uma estrutura não se modifica por adição ou subtração mas, antes, pela sua desintegração e reestruturação, remetendo para um movimento dialéctico, tal como Piaget.

4. Com Vigotsky, também na primeira metade do século XX, o determinismo sócio-histórico do desenvolvimento ganha defensores, postulando que é a apropriação e integração de significações sócio-históricas pré-construídas que promove a acção e maturação dos factores internos de desenvolvimento. Neste caso, o desenvolvimento é descontínuo, pois não depende da maturação fisiológica das estruturas internas.

Para estes autores o desenvolvimento terminava quando terminava a adolescência. As aquisições estavam feitas ou tinham adquirido estabilidade e, do ponto de vista do desenvolvimento de estruturas internas, os autores do desenvolvimento infanto-juvenil, não adivinhavam mais mudanças, por analogia com a maturação fisiológica e com o fim da escolarização.

A corrente de estudo do desenvolvimento psicológico do adulto, vai assumir uma concepção do desenvolvimento no continuum da vida, isto é, ao longo do ciclo de vida, procurando identificar as diferenças psicológicas na idade adulta e velhice. Dentro desta perspectiva o desenvolvimento deixa, assim, de estar associado apenas a crescimento e passa a ser olhado como um processo de transformação, feito de ganhos e perdas, de crescimentos e de deteriorações que ocorrem ao longo de todo o ciclo de vida (Desfilis et al., 1994); neste curso, o desenvolvimento também é visto como multidireccional (podem coincidir ou suceder-se diferentes sentidos da mudança para diferentes factores),

multidimensional (a transformação envolve várias dimensões dos processos psicológicos) e, plástico (em qualquer momento, o curso do desenvolvimento, sob a forma de comportamento, pode mudar de direcção por necessidade de adaptação evolutiva).

Estes modelos de ciclo de vida integram a perspectiva temporal no desenvolvimento, procurando descrever o desenvolvimento psicológico do nascimento até à morte.

E, pela leitura de Houde (1991), nos modelos de ciclo de vida, o desenvolvimento das pessoas é psicossocial e, por isso, integra essa perspectiva temporal em três dimensões:

- o tempo individual – o tempo relativo à altura do nascimento ou à geração a que pertence;
- o tempo histórico – por referência à época de nascimento e vida;
- o tempo social – o sistema de normas e expectativas da sociedade vigente.

Segundo Houde (1991), a tripla dimensão temporal dos modelos de ciclo de vida confere-lhes: a) a ambição de interpretação do desenvolvimento universal, da espécie humana, válido para todas as pessoas, porque tenta integrar a dimensão sócio-histórica e, b) a possibilidade de compreender o desenvolvimento singular, ao escrever os percursos individuais naquele quadro sócio-histórico. No entanto, a ambição de uma descrição universal não parece ter sido alcançada por nenhum deles, embora a integração da dimensão sócio-histórica tenha sido um avanço substancial face a outras correntes da psicologia, fazendo com que a abordagem contextual-dialética, proposta por Vigotsky, seja a mais consonante com a noção de um desenvolvimento em resultado da interacção da herança genética com as circunstâncias reais de um meio historicamente constituído (Desfilis et al., 1994).

De seguida e com base nas resenhas feitas por Houde (1991), Shertzer & Stone (1980) e Super (1990), apresentamos, de forma resumida, alguns dos modelos mais importantes desta corrente:

1º. Ainda na primeira metade do século XX, Carl Jung associou quatro estádios ou fases ao processo de individuação do homem, aos quais chamou os “tempos de vida”, referidos por intervalos de idade – infância, juventude, maturidade e velhice. Jung compara o ciclo de vida humana ao ciclo diário do sol: no qual a curva que o sol desenha do nascer

ao por do sol é a curva da tomada de consciência subjectiva e a linha de base, ou nível da água dos oceanos, corresponde ao inconsciente colectivo. O zénite passa então a ser visto como o meio da vida e Jung admite haver aí uma transição, já que nos faz pressupor que até aí o movimento de desenvolvimento é de expansão e abertura adaptativa ao mundo e, a partir daí, passa a ser de contracção e de procura de si próprio, enquanto objectivo de maturidade, de individuação. A individuação, para ele, não é mais que um processo de desenvolvimento, baseado na busca psico-espiritual, através da evolução do consciente (pela tomada de consciência subjectiva) a par da presença contínua do inconsciente (colectivo e ontológico). Estamos perante um modelo de base psicológica e filosófica.

2º. Entre os anos 30 e 60 Charlotte Buehler, estudou o desenvolvimento psicológico por analogia com o modelo biológico, encontrando três tempos de vida – a ascensão, o cume e o declínio – e neles distribuindo cinco fases, duas no primeiro tempo, duas no segundo tempo e uma no terceiro tempo. As fases são definidas segundo um critério de idades aproximadas, critério esse que tem subjacente os objectivos de vida e as tarefas típicas que atribuiu a cada fase. No seguimento de Buehler e já nos anos 60, Raymond Kühlen atribui à motivação a responsabilidade sobre os movimentos de expansão e contracção, também presentes no ciclo de vida definido por Buehler. Ele fala numa motivação de crescimento – realização, poder, criatividade e actualização do eu – e numa motivação para a manutenção face à ameaça de perda. Com Kühlen, o modelo biológico continua a ser preponderante.

3º. Nos anos 50, Erik Erikson desenvolve um modelo mais detalhado e, também, mais completo, trazendo novos conceitos para a discussão do desenvolvimento psicológico. Partindo da assunção clara de que o desenvolvimento resulta da interacção entre acontecimentos de ordem interna – psíquicos, fisiológicos e biológicos – e de ordem externa – sociais e culturais, Erikson apresenta um modelo de desenvolvimento psicossocial, assente em oito estádios de vida, que vão do nascimento até à morte. Os primeiros estádios de desenvolvimento que considera, são inspirados nas fases do desenvolvimento psicosexual da psicanálise – de onde Erikson é oriundo – mas modificadas pela interacção com o processo de maturação biológica, as solicitações do quotidiano e o contexto sócio-cultural. Em cada estádio e na transição entre estádios Erikson considera determinante a relação entre o self e o mundo social, demonstrando que

a evolução ao longo dos estádios está na proporção directa da diversificação do círculo de relações interpessoais dos indivíduos, que vai da relação biunívoca mãe-filho, progredindo pelo alargamento da rede de relações aos outros elementos da família, da escola, do trabalho, até ao círculo de relações virtuais subjacentes à sabedoria do idoso que, Erikson diz, são relações com toda a humanidade.

Para cada estágio, Erikson identifica uma finalidade ou força adaptativa diferenciadora que o indivíduo procura desenvolver/atingir pela constante busca de equilíbrio entre as duas tendências opostas que caracterizam cada estágio – os pontos de equilíbrio entre as duas tendências constituem os pontos de resolução do conflito ou crise desenvolvimental. As fórmulas de equilíbrio, únicas para cada indivíduo, originam resoluções da crise, mais e menos adaptativas, como se pode ver no Quadro IV desta página.

Quadro IV – Estádios de desenvolvimento, crises psicossociais e finalidades (adaptado de Houde, 1991, pp.52-53)

VIII Velhice								Integridade VS Desespero SABEDORIA
VII Idade adulta							Generatividade VS Estagnação SOLICITUDE	
VI Jovem adulto						Intimidade VS Isolamento AMOR		
V Adolescência					Identidade VS Confusão de papel FIDELIDADE			
IV Idade escolar				Trabalho VS Inferioridade COMPETÊNCIA				
III Idade do jogo			Iniciativa Vs Culpabilidade FINALIDADE					
II Infância		Autonomia VS Vergonha, dúvida VONTADE						
I Pequena infância	Confiança VS Desconfiança ESPERANÇA							

A crise desenvolvimental ou transição, é conceptualizada na acepção dialéctica do termo crise³, como uma escolha desenvolvimental, uma escolha que possibilita novos caminhos, novas energias e maturação individual.

Assim, este modelo de desenvolvimento é concebido por Erikson como um modelo de carácter epigenético e dialéctico. Epigenético, porque a sucessão de estádios está inscrita biologicamente enquanto processo, mas não enquanto conteúdo, permitindo por isso, que algumas oposições características de um estádio surjam mais cedo e ressurjam quando esse estádio já está ultrapassado ou resolvido. O conteúdo é, por sua vez, dependente dos movimentos dialécticos de resolução da crise desenvolvimental, gerando assim as diferenças inter-individuais no desenvolvimento.

George Vaillant, já nos anos 70, propôs-se acrescentar duas fases aos oito estádios de Erikson – a fase 6A de Consolidação da Carreira vs Autodestruição e a fase 7A de Manutenção do Sentido vs Rigidez (apresentando-os graficamente em espiral).

4°. No final dos anos 40, Donald Super, oriundo do campo da psicologia vocacional, teoriza sobre o desenvolvimento da carreira alargando as suas proposições ao todo do desenvolvimento humano, inscrevendo-se, assim e, como veremos em capítulo próprio, no grupo dos teóricos do ciclo de vida.

5°. Na década de 60 surgem as primeiras teorizações decorrentes das pesquisas conduzidas pelo *Kansas City Group of Adult Life*, no qual se destacou Bernice Neugarten, que apresenta a mudança desenvolvimental como um processo determinado pela interacção individuo-meio, que transforma continuamente as características ou base de partida do individuo, na senda da adaptação entre o biológico e o social. O desenvolvimento constitui aqui uma progressão no tempo (nas suas 3 dimensões) que associa idades e mudanças mais frequentes no desenvolvimento humano aos níveis intrapsíquico e relacional. Esta associação permite-lhe construir o conceito de “relógio social”, inspirado na noção de “relógio biológico”, pelo qual há um tempo certo, ou idades certas, para determinadas tarefas, em contextos dados. Segundo Neugarten, o “relógio social” marca de forma preponderante a vida adulta, pelo que estamos perante um modelo de base sociológica, em que os marcadores do desenvolvimento psicológico parecem ser, sobretudo, de ordem

³ Do grego, “escolha” ou “debate”; do chinês, “ocasião” e “risco”.

sócio-histórica e menos de ordem biológica. Mas, em contrapartida, identifica duas direcções de desenvolvimento: para o mundo exterior e para o mundo interior, considerando que os indivíduos priorizam a relação com o mundo exterior até cerca dos 50 anos e investem mais na relação com o seu mundo interior, através da reflexão e da introspecção, a partir de então, promovendo aquilo a que chamou a interioridade crescente – outro novo conceito introduzido por Neugarten. Para a interioridade crescente contribui certamente a acumulação de experiência, pois esta, uma vez integrada pelo *self* (através da narrativa da sua vida), determina a complexificação do ser humano e condiciona as mudanças de desenvolvimento, daí para a frente. É neste contexto que se pode compreender a importância dada aos acontecimentos imprevistos que colocam o indivíduo perante uma crise desenvolvimental ou, conforme prefere, uma transição, que ele abordará de forma mais adaptativa graças à sua apreensão do “relógio social”. Neste quadro teórico não são conceptualizadas etapas ou estádios de desenvolvimento, já que estas, por regra, têm mais pertinência nas abordagens biológica e psicológica do desenvolvimento, que surge menos valorizada pela autora.

6°. Do mesmo grupo de Kansas City, destacou-se outro autor, Robert Havighurst, o qual retoma algumas das conceptualizações de Erikson e defende um modelo de desenvolvimento epigenético, onde se sucedem sete fases de desenvolvimento, às quais atribui tarefas desenvolvimentais, ou seja, tarefas principais relativas a cada fase e que distinguem as fases entre si, definidas a partir dos tempos biológico e sócio-cultural. A componente psicológica das tarefas é vista através da motivação ou dos factores de personalidade e é tida em conta, porventura, na forma como as tarefas são abordadas pelos indivíduos, influenciando assim o resultado em cada tarefa (por exemplo, envelhecer mal ou envelhecer bem). A concentração dos seus esforços científicos na definição das tarefas desenvolvimentais, conduziu-o ao reconhecimento de algumas tarefas em função da classe social dos indivíduos e da cultura. Sem perder o carácter de base bio-psicológico, este modelo acabou por lhe juntar a dimensão social, pelo destaque dado às tarefas desenvolvimentais, algumas delas determinadas pela cultura.

7°. Ainda nos anos 60 e partindo do estudo do desenvolvimento do *ego*, Jane Loevinger construiu um modelo de desenvolvimento em 8 fases, do nascimento até à idade adulta, em que o pleno de desenvolvimento – a 8ª fase – corresponde, nas suas palavras, ao

adulto em auto-realização, tal qual descrito por Maslow no seu estudo sobre pessoas que se situam no nível de satisfação das necessidades de auto-realização (Maslow, 1987, pp.125-167) e que Loevinger resume assim (Shertzer & Stone, 1980, p.52):

“As características da auto-realização são (...): um processo em mudança, aberto ao desenvolvimento e não um estado físico; uma percepção mais eficiente da realidade; disponibilidade de vida interior; abstracção e concretização; tolerância à ambiguidade; capacidade para sentir e assumir culpa e sentido de responsabilidade; espontaneidade por oposição a esforço intenso; humor existencial; alegria nas relações sexuais e noutras relações de amor; capacidade para ultrapassar contradições e oposições; aceitação da realidade; maior integração, autonomia e sentido de identidade; maior objectividade, desprendimento e transcendência do *self*; estrutura de carácter democrática”.⁴

8º. Nas décadas de 70 e 80 o interesse pelo desenvolvimento do adulto alargou-se, escreveu-se mais sobre a validade científica do conceito e foram avançados novos modelos. Para tal contribuiu Daniel Levinson, que defende que o desenvolvimento cumpre uma estrutura – a estrutura da vida – que evolui ao longo de quatro estádios – as estações da vida – em função das tarefas desenvolvimentais levadas a cabo. As tarefas são definidas sobretudo, em função das componentes biológica e social do desenvolvimento. A estrutura de vida corresponde ao padrão potencial de vida, i.e., ao padrão de relações e de assunção de papéis, nos diferentes contextos sociais, subjacente a cada pessoa, num tempo dado. A estrutura de vida inclui aspectos externos – relacionais – e internos – valores, motivações, capacidades e conflitos. A estrutura de vida é a macroestrutura e as quatro estações ao longo das quais evolui, são a microestrutura. As estações são definidas por intervalos de idades aproximadas: 0-17/22 anos – infância e adolescência; 17/22-40/45 anos – jovem adulto; 40/45-60/65 anos – meia-idade; \geq 60/65 anos – velhice. Para Levinson, as relações e os papéis podem ser mais centrais ou mais periféricos, originando, respectivamente, um curso de vida mais significativo e mais conduzido pelo *self*, ou um curso de vida com menos investimento do *self*. As transições correspondem a um tempo e espaço psicológico de fronteira que, segundo Levinson, liga dois estados (estações) de maior estabilidade; nas transições, as tarefas desenvolvimentais são tarefas de questionação, avaliação e exploração de possibilidades de mudança no *self* e no mundo e, de escolha, pelo que lhes está associada alguma agitação psicológica e social.

⁴ Tradução livre da autora.

9º. Roger Gould, nos anos 70, retoma a discussão do desenvolvimento do adulto no quadro da psicanálise, apresentando-o como um processo de transformação dinâmico, emocional e contínuo, no sentido da realização do potencial pleno do ser humano. O conceito de transformação é o conceito central neste modelo, porque se refere à postura do *self* e implica os conceitos de sentido do tempo e de transformações da consciência. A transformação envolve todas as acções que contínua e lentamente tendem a modificar a consciência de criança em consciência de adulto; o sentido do tempo e a sua própria modificação em função da idade, jogam aqui um importante papel, já que a divisão em fases, que propõe, entronca nas modificações em função da idade. É mais um modelo da base psicológica.

Os modelos de desenvolvimento psicológico do adulto que apresentámos de forma breve, sublinham alguns conceitos, novos ou renovados, que consideramos essenciais no processo de desenvolvimento, transformando-os em factores de desenvolvimento. Esses factores que agora destacamos são:

- as crises de desenvolvimento;
- as transições;
- a integração da experiência no *self*;
- as tarefas desenvolvimentais;
- os papéis sociais;
- o “relógio social”;
- idade, género, classe social;
- e a motivação.

No entanto, estes novos modelos deixam ainda muitos aspectos em aberto, não conseguindo chegar a um acordo sobre a sequencialidade do desenvolvimento, nem sobre o número e referenciação das fases ao longo das quais ele ocorre. Aliás, alguns dos modelos questionam mesmo a possibilidade de se definirem fases ou estádios.

A acrescer a estas limitações dos modelos, John Arnold (1997) considera que os modelos de desenvolvimento do adulto mais referenciados reflectem sobretudo padrões de vida



adulta de homens e, provavelmente, de classe média, para além de ainda resolverem mal a fase do envelhecimento (por exemplo, os estudos de Levinson, de Super e de Vaillant começaram por ser feitos só com homens, sem preocupação de representatividade e, quase todos os estudos foram baseados em dados recolhidos junto de norte-americanos).

Um dos obstáculos a estes modelos e à evolução de algum deles no sentido de formar uma teoria abrangente é a mutação social do valor de determinados conceitos caros ao desenvolvimento, como idade, género ou classe social⁵, a que assistimos hoje em dia (Houde, 1991).

Renée Houde (1991) propõe, por isso, que se olhe para o ciclo de vida como um processo fluido onde se jogam vários factores:

- os papéis sociais;
- os acontecimentos de vida;
- as tarefas desenvolvimentais;
- as mudanças intrapsíquicas;
- e, as mudanças fisiológicas.

Mesmo assim, factores e modelos constituem uma ferramenta preciosa para melhor compreender cada adulto, o seu percurso e a história que pode contar sobre si próprio – a sua narrativa – numa linguagem científica partilhável.

Mesmo assim, estes modelos influenciaram um conjunto de outras teorias associadas, nomeadamente na psicologia vocacional, dando origem a uma corrente desenvolvimentista neste campo.

⁵ Idade – o casamento, por exemplo, é uma tarefa de vida cada vez menos ligada à idade e as limitações impostas pela idade à procriação, são cada vez mais relativizadas pela medicina. É possível encontrar na literatura diferentes conceitos de idade – cronológica, biológica, social, psicológica, legal – que nem sempre coincidem entre si.

Género – as sociedades ocidentais comportam cada vez mais mudanças ao que é tradicionalmente masculino ou feminino, encontrando-se, por exemplo, homens a cuidar de crianças, deficientes ou idosos e mulheres no serviço militar, no terreno de operações.

Classe social – as fronteiras entre classes são ténues e a mudança de classe social ao longo da vida é cada vez mais possível e frequente, dado o acesso mais fácil à educação, à comunicação e ao capital .

2.1.2. A teoria da motivação humana de Maslow

Finalmente, a relação próxima estabelecida por alguns dos autores apresentados, entre as tarefas desenvolvimentais e a satisfação das necessidades humanas, fisiológicas, psicológicas e sociais, leva-nos a fazer aqui uma ponte entre o desenvolvimento psicológico do adulto e uma das teorias centrais da motivação - a Teoria da Motivação Humana de Maslow - uma ferramenta de interpretação do comportamento humano muito utilizada em psicologia do trabalho, psicologia educacional e demais campos de estudo das relações humanas e, considerá-la neste capítulo.

Abraham Maslow, de formação inicialmente comportamentalista, ao reconhecer as limitações da psicologia de base experimental, sobretudo quando se sai do laboratório para a vida real, fez uma aproximação, primeiro à psicanálise, depois à antropologia, procurando desenvolver uma teoria compreensiva sobre a natureza humana, na linha de pensamento da psicologia humanista da qual ele próprio é um expoente. O seu trabalho, de perto de 40 anos, entre a década de 20 e a década de 60 do século XX, foi considerado revolucionário, se bem que controverso (in *Foreword*, Maslow, 1987).

Com base numa das suas obras centrais, *Motivation and personality*, uma terceira edição de 1987, de original publicado em 1954, apresentamos aqui a sua teoria da motivação.

Como preâmbulo da Teoria da Motivação Humana, Maslow enunciou dezassete pressupostos básicos da teoria, que propõem uma visão dinâmica e holística do indivíduo, consentânea com uma abordagem de desenvolvimento, dos quais expomos resumidamente os treze que têm mais relação com as tarefas desenvolvimentais (os outros quatro dizem respeito, sobretudo, aos paradigmas da investigação em motivação humana):

1. Abordagem holística – o indivíduo é um todo organizado e integrado; é o indivíduo que tem necessidades ou está motivado para e não apenas parte de si.
2. Meios e fins – grande parte das nossas acções correspondem à satisfação de necessidades que são apenas um meio de chegar a um fim menos óbvio, o que implica que o estudo da motivação deve ser o estudo dos objectivos, necessidades e desejos últimos dos homens.

3. Motivação inconsciente – nem sempre as necessidades últimas do indivíduo estão ao nível da consciência o que implica que o estudo da motivação deve procurar trazer à consciência necessidades latentes, não conscientes.
4. Vulgaridade dos desejos humanos – há evidência antropológica de que as necessidades humanas fundamentais variam pouco, em relação inversa com a variedade das necessidades quotidianas.
5. Estados motivacionais – a motivação é constante, não acaba, é flutuante e complexa e é uma característica universal de quase todos os estados orgânicos; a motivação não é um estado particular e discriminável de outros acontecimentos do organismo.
6. A satisfação gera novas motivações – o homem é um “animal de vontades” e raramente atinge um estado de satisfação plena e se a atinge é por um período de tempo curto; querer algo implica, por si só, que os outros “querer” ou vontades foram satisfeitos; nunca poderíamos ter o desejo de compor música, criar complexos sistemas matemáticos, decorar a casa ou vestir bem se o estômago está normalmente vazio, se a sede é permanente, se a ameaça de catástrofe pende sobre nós ou se todos nos odeiam; os desejos parecem pois, organizar-se numa hierarquia de prepotência.
7. Impossibilidade das listas de impulsos e necessidades – estas listas implicariam um sentido de igualdade entre necessidades que não é real (quanto a potência e probabilidade), uma noção de unidade e isolamento das necessidades quando estas não são unitárias e isoladas e, a negligência da natureza dinâmica das necessidades uma vez que uma lista apenas descreve o comportamento “*overt*” ou observável.
8. Ambiente – a motivação humana não se actualiza no comportamento sem relação com o contexto e as pessoas mas, as necessidades fundamentais são relativamente constantes e independentes da situação particular; ao querer compreender a natureza da motivação humana, temos que valorizar o geral sobre o particular, ao contrário de uma teoria sobre o comportamento.
9. Acção integrada – apesar do indivíduo ser um todo, é possível encontrar no homem, respostas (comportamento) isolados, segmentados, desintegrados, debaixo de circunstâncias determinadas; a associação destas respostas a situações de stress alto, tem sido estudada, apontando para o facto de que o indivíduo responde de forma

desintegrada, poupando as capacidades principais do organismo para problemas mais importantes.

10. Comportamentos não motivados – nem todos os comportamentos buscam satisfação de necessidades; comportamentos de maturação, de expressão, de crescimento e de auto-regulação são excepções à regra da motivação universal; os freudianos falam em comportamentos de protecção e defesa como não-motivados para a satisfação de uma necessidade; em teoria da motivação é importante discriminá-los.
11. Possibilidade de ostentação – a possibilidade ou não de, num determinado contexto, ter acesso a, tem uma relação directa com a variabilidade das necessidades em função dos contextos.
12. Realidade e inconsciente – não é posta em questão a existência de impulsos fantasistas, quando confrontados com a realidade, o senso comum, a lógica ou mesmo a eficiência pessoal; mas põem-se questões como: estes impulsos são evidência de doença, de regressão ou revelação de algo das profundezas do indivíduo?, é neurótico ou saudável, ou tudo ao mesmo tempo?, quando é que a fantasia infantil é modificada pela percepção da realidade?, o ser humano é capaz de manter o seu funcionamento independente destes impulsos fantasistas?, ou estes impulsos existem em todos nós?, e têm que ser encarados com estando em oposição com a realidade?
13. Motivação e capacidades humanas – muito do que se conhece sobre motivação humana parte do tratamento de doentes em psicoterapia; os dados daí decorrentes, podem ser, por um lado, uma fonte de erro e, por outro, são, certamente incompletos; qualquer teoria da motivação deve abranger da mesma forma as melhores capacidades das pessoas mental e fisicamente sãs, tal como as manobras defensivas de espíritos menos autónomos e adaptados; é necessária uma orientação positiva na pesquisa em teoria da motivação.

A partir destes pressupostos, Maslow procedeu a uma organização da motivação humana, segundo as necessidades do homem. Ele define duas hierarquias de necessidades básicas, em que a primeira é a hierarquia que vai das necessidades fisiológicas às necessidades de auto-realização e a segunda é uma hierarquia de necessidades cognitivas básicas. Vejamos:

Hierarquia das necessidades básicas

Necessidades fisiológicas – têm origem nos impulsos fisiológicos sob a forma de homeostase e apetites; são as mais prepotentes e a não satisfação delas determina a incapacidade de desenvolver outras motivações.

Necessidades de segurança – integram necessidades várias como segurança, estabilidade, dependência, protecção, estrutura, ordem, lei e limites, libertação face ao medo, ansiedade e caos; aplica-se a regra das necessidades fisiológicas, mas em menor grau; nas sociedades ocidentais, os indivíduos de grupos sociais especialmente desfavorecidos, os neuróticos ou, as pessoas em situações de caos social, permanecem, por vezes, nesta faixa motivacional.

Necessidades de pertença e amor – estas necessidades emergem em função da garantia das necessidades fisiológicas e de segurança; referem-se ao dar e receber afecto e relacionar-se com os outros, cumprindo a tendência animal gregária; constituem um estado motivacional muito importante na formação das características de personalidades mais e menos adaptadas.

Necessidades de estima – dividem-se em necessidades de auto-estima e estima pelos outros e, consubstanciam-se na procura da força, do sucesso, da adaptação, da mestria e competência, etc.; a sua satisfação leva a sentimentos de auto-confiança, valor, força e sentido de utilidade.

Necessidades de auto-realização – correspondem ao fazer aquilo para que se tem competência, ser fiel à sua natureza, “ser aquilo que se tem que ser”; a expressão individual destas necessidades é extremamente variada e por isso inesgotável; tal como até aqui, a sua expressão é determinada pela garantia de satisfação das necessidades anteriores.

Hierarquia das necessidades cognitivas básicas

Necessidades de conhecer e compreender – incluem a curiosidade, o impulso para aprender, a vontade de explicar, de experimentar, de saber e o filosofar; são observáveis desde a infância; o conhecer e tentar sistematizar o mundo são expressões de necessidades de segurança do homem inteligente que procura a auto-realização; a satisfação destas necessidades pode não produzir resultados já que o experimentar, filosofar ou pensar

podem constituir a própria satisfação ou o fim a atingir; e, quando produz resultados, não anula a motivação pois o homem continua a querer conhecer mais, compreender mais, experimentar mais, na procura de significado.

Necessidades estéticas – compreendem as necessidades de ordem, simetria, fecho, completamento de tarefa (ou acto), equilíbrio de forma, sistema e estrutura; tal como as necessidades de conhecer e compreender, mantêm fortes sinergias com a hierarquia das necessidades básicas e sem antagonismos.

Este postulado de necessidades, organizado em duas hierarquias, foi, pelo próprio Maslow estudado em contextos de clínica, de educação e de trabalho, ao longo de várias décadas, levando-o a desenvolver, também, uma componente prática da teoria, propondo que a intervenção reconheça a natureza holística do homem, centrando-se sobre os valores, enquanto fonte motivacional, e sobre o potencial das pessoas, promovendo o seu desenvolvimento e auto-realização.

Apesar dos seus estudos se terem concentrado sobre o homem americano médio, grande parte dos seus postulados sobre a motivação são considerados universais, e diversos autores que continuaram a estudar a motivação humana, partem do mesmo princípio que Maslow de que, estar motivado faz parte da natureza humana (Hollway, 1991).

No final dos anos 50, Herzberg, a trabalhar sobre os contextos organizacionais e baseado na teoria da motivação humana, considerou que nos comportamentos de índole profissional estão envolvidas duas diferentes necessidades do homem – as necessidades decorrentes da sua natureza animal e as necessidades decorrentes da sua natureza superior. Estas necessidades decorrem de Maslow, das hierarquias das necessidades básicas e das necessidades cognitivas básicas. E Herzberg designou-as de factores higiénicos ou extrínsecos – o salário, as condições físicas de trabalho, a segurança contratual, as perspectivas promocionais – e factores motivadores ou intrínsecos – impulso de alcançar ou de experimentar realização, necessidade de responsabilidade, de trabalho significativo, de criatividade, de executar bem, de aprender e fazer melhor. Herzberg postula em seguida que é nos factores motivadores que reside a diferença entre um trabalhador motivado ou não. Os seus trabalhos tiveram um impacto relativo na organização do trabalho no sector produtivo (com aplicação em funções qualificadas e de

chefia, mas com pouca evidência junto de funções especializadas como os operários), mas a sua classificação dos factores em higiénicos ou extrínsecos e motivadores ou intrínsecos foi largamente absorvida e, ainda hoje, é utilizada em campos diversos da psicologia (Hollway, 1991).

O entendimento da relação entre tarefas e motivações, à luz de uma teoria da motivação, pode ser um contributo para a compreensão das diferenças individuais no processo de desenvolvimento do adulto.

A assunção da motivação como um factor de desenvolvimento permite-nos compreender como o desenvolvimento de adultos em situação de desfavorecimento social pode apresentar uma sucessão de fases e, sobretudo, um cumprimento de tarefas desenvolvimentais fora do padrão pré-estabelecido, ou estrutura – nestes casos, dado haver, muitas vezes, necessidades básicas de segurança, de pertença e de amor por satisfazer, em momentos mais avançados do percurso de vida, as fases não se sucedem na ordem prevista e as tarefas surgem em tempos diversos.

“Uma pessoa não consegue escolher uma vida acertadamente, se não se der ouvidos a si mesmo, ao seu eu, em cada momento na vida. .”⁶ (Maslow, 1987, p.xxxiii.)

2.2. Teorias de escolha vocacional e da carreira

A psicologia vocacional constitui um dos primeiros campos de estudo psicológico, anterior ao aparecimento da corrente desenvolvimentista da psicologia. As teorizações sobre a escolha vocacional associaram-se sobretudo e, durante décadas, às disciplinas psicológicas de avaliação das aptidões e das características de personalidade, procurando por isso, desenvolver medidas de avaliação dos interesses e da satisfação vocacional.

É unanimemente aceite que o “pai” da psicologia vocacional é Frank Parsons que, no início do século XX, propôs o que se veio a chamar de Teoria de Traço-Factor, e que constituiu o primeiro quadro conceptual organizado sobre a escolha da profissão, e que assentava em 3 postulados (Crites, 1981):

- a preponderância das diferenças individuais, em que cada trabalhador é mais ajustado a um determinado posto de trabalho ou profissão que a outro;

⁶ Tradução livre da autora.

- grupos de trabalhadores em profissões diferentes têm características psicológicas diferentes;
- o ajustamento vocacional varia na razão directa da concordância entre as características do trabalhador e as exigências do trabalho.

É uma teoria de ajustamento vocacional com uma abordagem estática e que pressupõe uma intervenção pontual de orientação, já que uma boa avaliação de aptidões, personalidade e interesses potencia uma boa tomada de decisão vocacional para a escolha da profissão, num mundo de mudanças lentas. Até meio do século XX, o modelo de intervenção decorrente desta teoria foi o único guia para a intervenção em orientação vocacional (Brown & Brooks, 1996).

Nos anos 50, a psicologia vocacional, já a incorporar a influência de Carl Rogers com a sua proposta de abordagem centrada sobre os clientes, as suas motivações, emoções e dificuldades, sofre vários contributos relevantes quer para a teoria, quer para a prática de orientação (Brown & Brooks, 1996; Crites, 1981; Holland, 1985; Savickas, 1995b e Shertzer & Stone, 1981):

1. Um conjunto de autores – Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma – lançam as bases para uma teorização de cariz desenvolvimentista ao trazerem esta perspectiva para a psicologia vocacional, já que definem a carreira como algo que se desenvolve ao longo da vida. Mas, paradoxalmente, consideram a escolha vocacional como algo estável, não contribuindo, por isso, para gerar novas práticas de orientação.
2. Em 1953, Donald Super, na senda dos desenvolvimentistas, publica a teoria de escolha e desenvolvimento da carreira – uma teoria assente no contexto mais alargado do desenvolvimento humano e que por isso se pode situar nas teorias de ciclo de vida. Super tentou conjugar algumas proposições das teorias de traço-factor, da psicologia do desenvolvimento, das teorias de construto pessoal e de teorias de origem sociológica, conjugação essa que procurou melhorar nas suas reflexões posteriores e ao longo de mais 40 anos. Até hoje, esta teoria mantém um enorme impacto na investigação e teorização psicológica, ao ter mudado o enfoque da ocupação/profissão para a carreira, impacto esse que não foi correspondido pelas práticas profissionais de orientação, talvez pela fraca produção de instrumentos de

trabalho e pela secundarização da escolha da profissão. Atrever-nos-íamos a dizer que as mais recentes abordagens à orientação, sob a forma de aconselhamento vocacional e de carreira em contextos educacional e profissional estão, finalmente, a dar expressão prática à teoria de Super e aos modelos de interpretação do comportamento vocacional, que propõe.

3. Ainda na linha desenvolvimentista, em 1956, Ann Roe associa o desenvolvimento vocacional, com a formação dos interesses e a escolha vocacional, à Teoria da Motivação Humana de Maslow, defendendo que os ambientes vividos durante a infância contribuem para a escolha vocacional dentro de grupos de profissões, que identifica e classifica, sendo este o seu grande contributo para a prática.
4. Já no fim da década, em 1959, John Holland retoma a teoria de traço-factor, melhora-a e publica a Teoria das Personalidades Vocacionais e Ambientes de Trabalho. Não sai do quadro de referência das teorias de ajustamento mas, apresenta uma teoria compreensiva sobre a escolha vocacional, que distingue seis tipos de personalidade face ao trabalho e associa-os a seis conjuntos de ambientes profissionais (constelações de profissões). Investiga continuamente, desenvolve e testa instrumentos e um modelo de tomada de decisão, muito adequados à prática de orientação, uma das razões apresentadas para o grande impacto que esta teoria tem, até hoje, na prática profissional, bem como na prática científica, já que tem contribuído para o contínuo desenvolvimento de instrumentos adaptados ou novos, em todo o mundo.

Posteriormente, a psicologia vocacional continuou a motivar teóricos e investigadores, oriundos de outros campos da psicologia e é assim que Edward Bordin, na década de 60, surge com a sua Teoria de Escolha e Satisfação na Carreira, de base psicodinâmica e desenvolvimentista, inspirando-se em Erikson; por seu lado, René Dawis e Lloyd Lofquist trabalham durante cerca de 20 anos, até aos anos 80, no paradigma do ajustamento propondo a Teoria do Ajustamento Profissional (mais conhecida pela TWA – *Theory of Work Adjustment*); e, John Krumboltz apresenta, no final dos anos 70, a Teoria da Tomada de Decisão Vocacional, oriunda da teoria da aprendizagem social de Bandura e enquadrável nas teorias de ajustamento (Bordin, 1990; Brown & Brooks, 1996).

Já nos anos 80, Linda Gottfredson publicou a sua Teoria da Circunscrição e Compromisso em orientação vocacional, baseada em quatro processos desenvolvimentais: crescimento cognitivo em função da idade; auto-criação, ou o desenvolvimento do *self* auto-conduzido; circunscrição progressiva das alternativas vocacionais mais favoráveis; e, compromisso com o meio, através do reconhecimento e acomodação aos constrangimentos externos à escolha vocacional (Brown & Brooks, 1996 e Gottfredson, 2005).

Da psicossociologia, no tema do desenvolvimento e gestão das carreiras nas organizações, surge a teorização de Edgar Schein com o Modelo das Âncoras de Carreira, um modelo com 10 fases de desenvolvimento e 8 âncoras de carreira – constelações de atributos pessoais relacionados com actividades profissionais, que considera serem constituídas pelo auto-conceito, a auto-imagem da pessoa na organização e na actividade profissional que realiza (Arnold, 1997).

De novo da aprendizagem social surge, em 1994 a Teoria Sócio-Cognitiva da Carreira de Lent, Brown e Hackett, que partiu dos trabalhos de Bandura e os tentou alargar aos processos de desenvolvimento da carreira. Este contributo reforçou o papel de factores/conceitos como a auto-eficácia na apropriação do desenvolvimento da carreira. Ao integrar na teoria aspectos concretos do meio – género, cultura, oportunidades e actividades, barreiras e suportes – os autores teorizam sobre o papel destes na formação dos interesses e na forma como os interesses podem ser articulados nos percursos de carreira das pessoas. Esta é uma teoria que continua sobre investigação e desenvolvimento, pelos autores (Brown & Brooks, 1996 e Lent, 2005).

E Duane Brown propõe, em 1995, um modelo holístico de escolha e satisfação da carreira e dos papéis de vida, baseado em valores, e de cariz desenvolvimentista (Brown & Brooks, 1996).

“Herdeiro” de Donald Super, Mark Savickas, na mudança do século, rumo para a Teoria da Construção da Carreira que, com uma fortíssima influência de Super, quer abranger os processos do desenvolvimento da carreira na sociedade multicultural em que vivemos e no paradigma da economia global (Savickas, 1995b e 2005).

A sociologia também tem investigado a carreira e a escolha vocacional, privilegiando o estudo das variáveis do meio, como o estatuto sócio-económico dos pais, género e raça ou

etnia. O estudo e organização da informação sobre o mundo do trabalho, das profissões e das qualificações, também tem tido um espaço forte na investigação sociológica.

Como pudemos descrever, as teorias de escolha vocacional e carreira podem ser organizadas em dois universos teóricos – as teorias de ajustamento pessoa-meio e as teorias desenvolvimentistas. As primeiras têm gerado muitos instrumentos de orientação e apoio à tomada de decisão vocacional, as segundas, mais difíceis de transferir para uma prática pontual de orientação, são um dos quadros teóricos das intervenções de média e longa duração, ou seja, das abordagens clínicas sob a forma de aconselhamento, *coaching* ou mesmo psicoterapia, às questões do trabalho (Richardson, 1996; Savickas, 1995a e Savickas, 2005)

São também estas últimas, em particular a Teoria de Desenvolvimento da Carreira de Super e a Teoria da Construção da Carreira de Savickas que nos serviram de mapa ou “pano de fundo” da análise de narrativas que nos propusemos realizar, merecendo, por isso, uma apresentação mais detalhada.

2.3. A teoria de Desenvolvimento da Carreira de Super

“... O meu contributo não é uma teoria integrada, compreensiva e testável mas, antes, uma ‘teoria segmentar’, um conjunto de teorias unidas com pontas soltas, relativo a aspectos específicos do desenvolvimento da carreira, inspirado na psicologia do desenvolvimento, psicologia diferencial, psicologia social, psicologia da personalidade e psicologia fenomenológica e, ligado pelas teorias da aprendizagem e do auto-conceito.”⁷ (Super, 1990, p.199.)

Foi deste modo que Donald Super apresentou, mais uma vez, a sua complexa construção teórica – a Teoria do Desenvolvimento da Carreira – ao fim de muitos anos de trabalho contínuo sobre ela, defendendo que não se trata da “teoria de Super” como muitos a designam, mas sim, da “síntese teórica de Super”.

É com base em alguns dos seus textos (Super, 1963, 1981, 1988 e 1990; Super et al., 1996) que passamos a detalhar a Teoria do Desenvolvimento da Carreira.

⁷ Tradução livre da autora.

A teoria tem origem nos trabalhos dos psicólogos diferenciais sobre trabalho e profissões, nas investigações sobre o ciclo da vida dos psicólogos desenvolvimentistas, nos estudos dos sociólogos sobre profissão e classe social e, no trabalho dos psicólogos da personalidade, particularmente, as teorias de construto pessoal e auto-conceito e a teoria da aprendizagem social.

O objectivo que Super se propôs foi juntar os contributos destes domínios da psicologia de modo a construir uma teoria e um modelo de desenvolvimento da carreira que os reflectisse e que enquadrasse os diferentes aspectos da actividade e comportamento vocacional – o ajustamento pessoa-meio, a auto-realização, o desenvolvimento e a adaptação. Para ilustrar melhor a sua teoria, Super desenvolveu vários modelos ao longo dos anos – o modelo em degrau, o modelo do arco-íris e, finalmente, o Modelo em Arco, ou Arco da Carreira, desenvolvido no final dos anos 80. A última é a proposta de modelo que considera mais completa, embora complexa, pois procura integrar todos aqueles contributos.

2.3.1. O Modelo do arco da carreira

Neste modelo, representado na Figura 1 da página seguinte, a base do arco é constituída por três pedras: ao centro, a soleira corresponde às fundações biológico-geográficas do desenvolvimento humano; à esquerda e à direita estão as pedras-base que suportam, respectivamente, a pessoa ou a coluna das características pessoais e a sociedade ou a coluna dos recursos do meio.

As duas colunas, da pessoa e da sociedade, interagem entre si para o desenvolvimento da pessoa como uma unidade, a agir em sociedade.

A coluna da pessoa corresponde ao construto global de personalidade, com as necessidades e a inteligência que decorrem da sua base biológica, com os valores derivados das necessidades, com os interesses formados na interacção, com as aptidões (inteligência factorial) e aptidões especiais (mecânica, burocrática, musical, motora, social, etc.). Estas pedras ou atributos em desenvolvimento através da interacção com a sociedade, interacção expressa em traços, atitudes e comportamentos, permitem desenvolver as aquisições ou competências que constituem o capitel da coluna da personalidade, à esquerda.

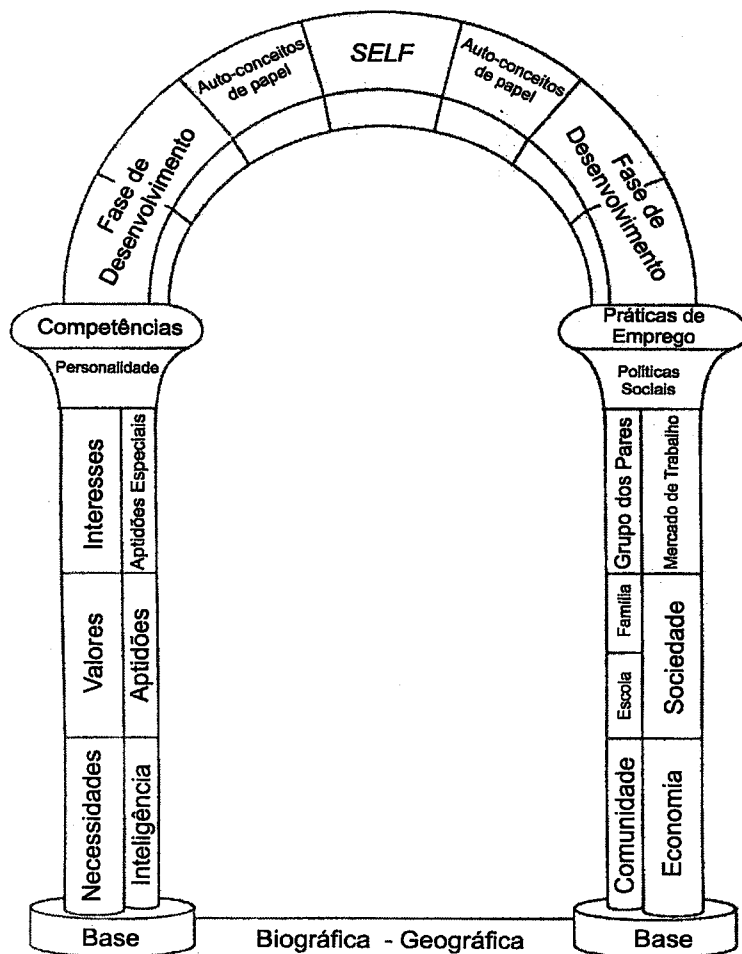


Figura 1 – Modelo do arco da carreira (adaptado de Super, 1990, p.200).

A coluna à direita, do meio ambiente, evidencia em cada pedra, os diferentes aspectos da sociedade que interagem com a pessoa, influenciando o desenvolvimento de ambos os lados. Tratando-se de um Arco da Carreira, a coluna direita culmina num capitel que integra as políticas sociais e as práticas de emprego da sociedade.

O arco, propriamente dito, é a carreira. As pedras do arco derivam das duas colunas e as duas primeiras pedras do arco, à esquerda e à direita, servem para pôr em destaque as fases de desenvolvimento que Super distribuiu da seguinte forma: à esquerda, a infância e adolescência, ou seja, as fases de crescimento e de exploração; à direita, o jovem adulto e a maturidade, isto é, as fases de estabelecimento e de manutenção; ao longo das quatro fases o indivíduo vai desempenhando diversos papéis sociais em proporções que decorrem do seu

desenvolvimento e dos acontecimentos que o rodeiam. Parece-nos poder dizer que as duas primeiras fases estão à esquerda porque nelas, a interacção individuo-lhes é determinante na formação da personalidade, e que as duas segundas fases estão à direita por receberem um fortíssimo contributo ou influência do meio, sobre o qual o individuo age já, activamente ou por vontade.

Este raciocínio conduz-nos às três pedras centrais do arco, em que à esquerda e à direita estão os auto-conceitos relativos aos papéis desempenhados e ao centro o *self*, que para Super, é constituído pelas forças pessoais e sociais organizadas pelo e no auto-conceito do eu e dos seus papéis na sociedade. São estas forças que, devidamente aquilatadas, são usadas pelo indivíduo nas decisões de carreira e por isso, Super fala nas escolhas vocacionais como a implementação do auto-conceito.

Por fim, Super reflecte sobre o processo da interacção entre os diferentes segmentos da teoria – fases, papéis e auto-conceito – ou, nas suas palavras, no cimento que vai justapondo e colando as pedras: a teoria da aprendizagem. E para o ilustrar cita Strong (Super, 1990, p.204): “Um interesse é a expressão de uma reacção ao meio. A reacção de gostar-desgostar resulta do confronto satisfatório-insatisfatório com o objecto (actividade, pessoas ou ideia). Pessoas diferentes reagem de modo diferente ao mesmo objecto. Suspeitamos que as reacções diferentes surgem porque os indivíduos são diferentes, à partida.” E completa este postulado, afirmando que os interesses são aprendidos e a aprendizagem é, por isso, interactiva. Em complemento, Super considera, como Bordin, que as expressões de interesses são já manifestações do auto-conceito.

2.3.2. As proposições teóricas

Apresentado o Modelo do Arco da Carreira, que permite uma visão global da teoria, entremos então nos detalhes, com as proposições de partida da teoria. Começaram por ser 10, nos primeiros textos do autor, em 1953 (Shertzer & Stone, 1981; Super, 1990) e evoluíram para 14, em resultado da sua investigação de 40 anos, conforme dois dos seus textos mais recentes de apresentação da teoria (Super, 1990 e Super et al., 1996):

1. As pessoas diferem em capacidades, personalidades, necessidades, valores, interesses, traços e auto-conceitos.

2. As pessoas têm competência para algumas profissões em função daquelas características.
3. Cada profissão exige um padrão característico de capacidades e traços de personalidade com tolerância suficiente para permitir alguma variedade de profissões para cada indivíduo e alguma variedade de indivíduos para cada profissão.
4. As preferências vocacionais, as competências profissionais, as situações em que as pessoas vivem e trabalham e, conseqüentemente, os seus auto-conceitos, mudam com o tempo e a experiência, apesar dos auto-conceitos, produto da aprendizagem social, se tornarem gradualmente mais estáveis do final da adolescência até à maturidade tardia, possibilitando continuidade nas escolhas e ajustamento.
5. Este processo de mudança pode ser resumido numa série de fases de vida – um maxi-ciclo – uma sequência de Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Declínio (desinvestimento, descompromisso, desocupação, retiro, são designações alternativas para esta última fase, visto a designação original ter uma conotação semântica negativa, que não corresponde às tarefas desenvolvimentais que Super lhe atribui e à visão que diferentes autores têm, hoje em dia, desta fase de desenvolvimento) e, estas fases podem ser subdivididas em diversos períodos conforme as tarefas desenvolvimentais que integram. Nas transições entre fases ou de cada vez que o indivíduo é desestabilizado por doença ou acidente, por uma redução do emprego, por mudanças sociais, ou por qualquer outros acontecimento de ordem pessoal ou social, ocorre um pequeno ciclo ou, mini-ciclo de reciclagem – crescimento, re-exploração e re-estabelecimento.
6. A natureza do padrão de carreira – o nível profissional atingido e a sequência, frequência e duração dos empregos à experiência e estáveis – é determinada pelo nível sócio-económico dos pais, capacidades mentais, educação, aptidões, características de personalidade e maturidade vocacional e, pelas oportunidades a que se está exposto.
7. O sucesso ao lidar com as exigências do meio e do organismo em contexto, em qualquer fase da carreira, depende da prontidão do indivíduo para lidar com essas exigências, ou seja, depende da maturidade vocacional.

8. A maturidade vocacional é um construto psicossocial que designa o grau de desenvolvimento vocacional de um indivíduo no *continuum* das fases e subfases da vida, desde o crescimento até ao descompromisso. A partir da perspectiva sociológica, a maturidade vocacional pode ser operacionalizada pela comparação das tarefas desenvolvimentais de índole profissional cumpridas, com aquelas que seriam de esperar cumprir, em função da idade. A partir da perspectiva psicológica, a maturidade vocacional pode ser operacionalizada pela comparação entre os recursos individuais, cognitivos e afectivos, utilizados para lidar com uma tarefa (*coping*) de índole vocacional e os recursos necessários para lidar eficazmente com essa tarefa.
9. O desenvolvimento, ao longo das fases de vida, pode ser orientado, facilitando a maturação das capacidades, dos interesses e dos recursos de *coping* e, apoiando o confronto com a realidade e o desenvolvimento dos auto-conceitos.
10. O processo de desenvolvimento da carreira é, essencialmente, um processo de formação e implementação de auto-conceitos vocacionais, um processo de síntese e compromisso, em que o auto-conceito é o produto da interacção de aptidões inatas, da aparência física, da oportunidade para observar e desempenhar vários papéis e das avaliações da aprovação pelos superiores e pelos pares, dos papéis desempenhados (aprendizagem interactiva).
11. O processo de síntese e compromisso entre os factores individuais e sociais, entre os auto-conceitos e a realidade corresponde ao desempenho de papéis e à aprendizagem por *feedback*, na vida real, ou, em situações simuladas, criadas em aconselhamento vocacional.
12. A satisfação com o trabalho e com a vida depende das possibilidades de cada indivíduo encontrar condições adequadas para a expressão das suas capacidades, necessidades, valores, interesses, traços de personalidade e auto-conceitos. A satisfação depende do estabelecimento num tipo e situação de trabalho e num modo de vida, no qual se possa desempenhar os papéis que o crescimento e as experiências de exploração levaram o indivíduo a sentir como coerentes com o eu e apropriadas.
13. O grau de satisfação que as pessoas podem atingir com o trabalho é proporcional ao grau de implementação dos auto-conceitos.

14. O trabalho e a profissão providenciam um ponto focal de organização da personalidade para muitos homens e mulheres. Para alguns indivíduos pode ser um foco periférico, incidental ou, mesmo, inexistente. E outros centros de atenção como as actividades de lazer ou domésticas podem destacar-se. As tradições sociais que modelam os papéis por género, os preconceitos raciais e étnicos, a estrutura de oportunidades e as diferenças individuais são determinantes cruciais da preferência e preponderância pelos papéis de trabalhador, estudante, tempos livres, actividades de casa e família e cidadão.

2.3.3. A abordagem *Life-span*, *Life-space* das carreiras

A teoria de Super é muitas vezes designada, pelo próprio autor, por abordagem *Life-Span*, *Life-Space* ao desenvolvimento da carreira. Através desta designação Super evidencia dois dos três segmentos da teoria – tempo e espaço – os segmentos de cariz desenvolvimentista e social:

- *Life-span* – dimensão tempo ou longitudinal – o ciclo de vida
- *Life-space* – dimensão espaço ou latitudinal – os papéis de vida

No *Life-Span*, o desenvolvimento corresponde à perspectivação da pessoa no tempo, e em função do *Life-Space*, isto é, no cumprimento dos diferentes papéis; e este desenvolvimento é feito com as respostas da pessoa aos desafios colocados pela sua maturação psicossocial e pela adaptação cultural (Super et al., 1996).

Super (1990) procura representar esta interacção através do Modelo do Arco-Íris, um modelo de projecção da carreira em arco ou semi-círculo, um modelo gráfica e conceptualmente dinâmico, como se pode ver pela Figura 2, da página seguinte.

Este modelo parece ter particular utilidade em aconselhamento de carreira (Super, 1990 e Super et al., 1996) ao permitir a cada pessoa desenhar o seu próprio arco de carreira, ou melhor, de vida, com a saliência relativa dos papéis de vida que desempenha e com o seu ciclo de vida (tempos e transições do seu desenvolvimento ao longo das fases de vida).

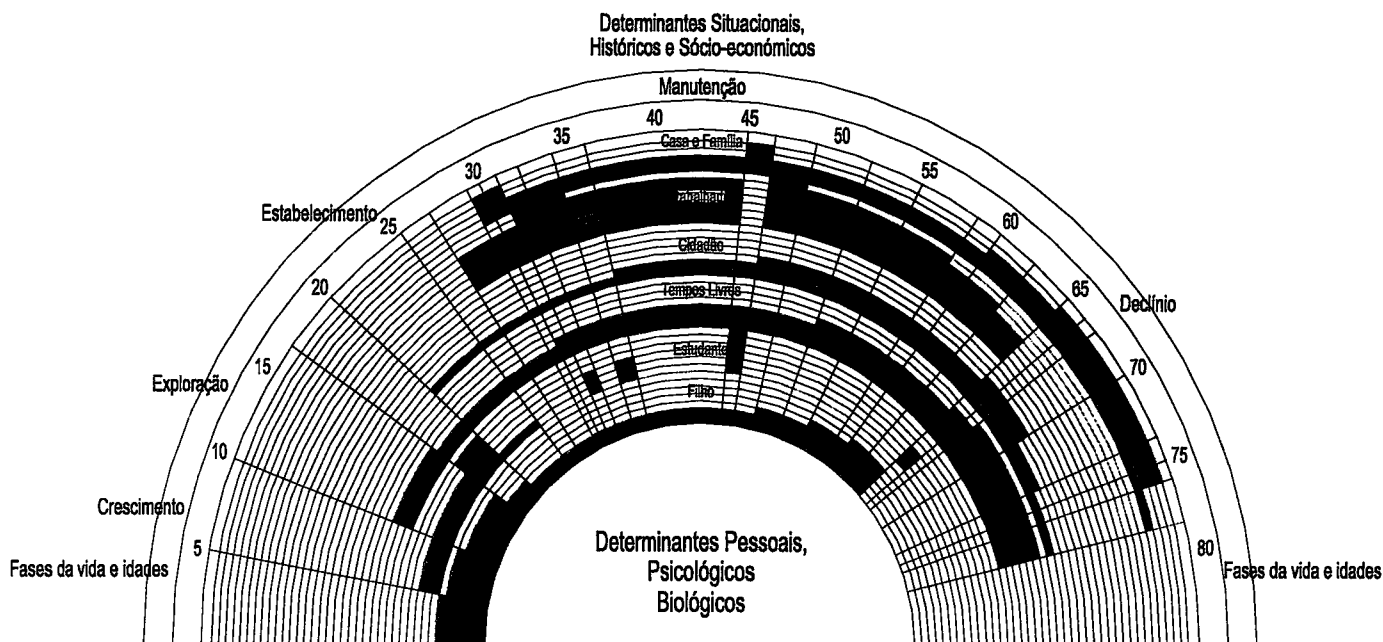


Figura 2 – Arco-íris da carreira: 6 papéis no espaço de vida (adaptado de Super, 1990, p.212).

Em complemento, Blustein (1997) propõe que se leia este modelo do Arco-Íris, como um modelo de adaptabilidade, mais do que um modelo de maturidade, pois fornece um quadro de interpretação nova dos comportamentos dos indivíduos: nesta óptica, as tarefas desenvolvimentais de exploração e tomada de decisão passam a ser um recurso quando os indivíduos procuram soluções adaptativas face aos novos problemas de carreira, de origem externa (não maturacionais).

Life-span – o ciclo de vida

Super concebeu o ciclo de vida em cinco fases de desenvolvimento, procurando identificar para cada fase as etapas, em forma de tarefas desenvolvimentais, que contribuem para o desenvolvimento, para o constante desenhar do ciclo, em maxi-ciclo, mini-ciclos e transições. As tarefas foram definidas e designadas em função do universo vocacional, ou seja, em direcção e a partir do trabalho, ocupação ou profissão e, podem ser entendidas como o conjunto de expectativas sociais relativas ao preparar, concretizar e reflectir uma vida de trabalho produtiva.

Ainda, no *Life-span*, o desenvolvimento da carreira corresponde à perspectivação no tempo, da carreira de uma pessoa, no cumprimento do papel de trabalhador.

As fases de desenvolvimento, na sua relação com os limites etários propostos, reflectem também esta ligação preferencial à vida activa mas, em conjugação com os papeis de vida e com os contextos têm, apesar disso, potencial para enquadrar e explicar as outras esferas da vida das pessoas ou, até mesmo, a descontinuidade entre fases (Super, 1990; Super et al., 1996):

Crescimento – ≈4-13 anos de idade – inclui as tarefas desenvolvimentais de: preocupação com o futuro, crescente auto-controle sobre a vida, auto-motivação para a escola e para o trabalho e conseqüente aquisição de competências e atitudes genéricas de estudo e trabalho. Ao longo desta fase, o desempenho conjugado destas tarefas permite às crianças, no final de fase, adquirirem a noção de tempo e desenvolverem as capacidades de adiamento da gratificação e de se preocuparem com o futuro.

Exploração – ≈14-24 anos de idade – integra as tarefas de: cristalização, especificação e implementação de escolhas vocacionais. É a fase em que os adolescentes sonham acordados com o eu que podem construir, sonhos esses que podem originar a formação – cristalização – de uma identidade vocacional e a conseqüente delineação – especialização – de algumas actividades profissionais de determinado grau habilitacional, pela tradução do auto-conceito imaginado (vivido em privado) em escolhas de educação e formação – escolhas vocacionais. O final desta fase é caracterizado pela concretização das escolhas anteriores, sob a forma de início da vida profissional. A maturidade vocacional é a partir de agora, um factor a ter em conta para a consistência da tomada de decisão e para os resultados das escolhas que vão sendo feitas.

Estabelecimento – ≈25-44 anos de idade – baseada nas tarefas de estabilização, consolidação e promoção da vida profissional, esta fase vive numa concepção de um mundo de trabalho que está em franco desaparecimento; ela pode ser reinterpretada, já não pelo ponto de vista da carreira estável ancorada na organização mas da carreira enquanto percurso individual, ancorado nas escolhas e investimentos feitos activamente pelo indivíduo, como veremos nos dois próximos capítulos. Em complemento, a concepção, por Super, dos movimentos de desenvolvimento em mini-ciclos de reciclagem, permite

conferir a esta fase, uma actualização e a correspondente adequação ao contexto sócio-cultural actual.

Manutenção – ≈45-65 anos de idade – tal como a própria palavra indica, esta é uma fase em que se destacam tarefas de manutenção do adquirido, porventura de actualização de aptidões, competências e conhecimentos, e de inovação na execução das tarefas e na assunção de desafios. A transição entre a fase anterior e esta, pode, segundo Super, incluir as “questões da meia-idade” nas quais a perspectiva de manutenção do adquirido parece poder gerar saturação e daí o questionamento: “Quero continuar assim por mais uma vintena de anos?”. Então, e numa lógica de transições passadas em mini-ciclo de reciclagem, este questionamento pode dar lugar a uma nova exploração de interesses e oportunidades e a um novo estabelecimento, com a posterior consolidação e manutenção, em função da implementação de escolhas. Os desafios colocados pela nossa sociedade pós-industrial, em que uma grande maioria dos trabalhadores não tem a garantia de poder manter o adquirido até ao fim da sua vida activa, em que os grupos sociais restritos – as famílias – se desfazem e se reorganizam com relativa facilidade e em grande número, podem retirar alguma ênfase a este questionamento de meia-idade mas, não retiram pertinência às tarefas de actualização e inovação, nem ao desafio de mini-ciclos de exploração-estabelecimento com as suas tarefas de especificação e implementação de escolhas e de estabilização e consolidação.

Declínio – ≥ 65 anos de idade – desaceleração, planeamento da reforma e viver a reforma são as principais tarefas que Super definiu para esta fase, sempre centradas no contexto de trabalho. No entanto, a saliência dos papéis de vida de cada indivíduo é um factor essencial a ter em conta para uma leitura mais completa desta fase de vida. E, de alguma forma, as tarefas aqui incluídas também envolvem mini-ciclos de exploração, estabelecimento e manutenção em outras esferas de vida que não o trabalho.

Para Super (1996), o sucesso na adaptação a cada tarefa resulta do funcionamento eficiente da pessoa nos diversos papéis de vida e prepara o terreno para lidar com as tarefas desenvolvimentais da fase seguinte. Estas 5 fases de desenvolvimento apresentam, previsivelmente, uma progressão linear em arco, como se pode ver no Modelo do Arco-íris, mas Super (1996) admite que esta sequência pode variar. E acrescenta que saltar uma fase do maxi-ciclo, embora possível, pode gerar dificuldades de desenvolvimento – de

adaptação social e de maturação vocacional – numa fase mais tardia do *continuum* do desenvolvimento (por exemplo, saltar a fase de exploração pode originar uma escolha pobre de profissão ou emprego). A passagem de uma fase a outra, no mini ou maxi-ciclo faz-se por transições que, também elas, configuram mini-ciclos de questionação, exploração e estabelecimento. Aliás, Super (1990) associa a transição a experiência ou ensaio (*trial*), na medida em que na transição se antecipa de alguma forma (por questionação, imaginação ou ensaio) a fase seguinte. A maturação psicossocial e a adaptação cultural dos indivíduos condicionam os momentos e as tarefas de transição.

A possibilidade de sucessão de mini-ciclos dentro do maxi-ciclo acaba por dar destaque à fase de exploração, como sendo mais uma tarefa que uma fase de vida, presente em todas as fases através dos mini-ciclos de transição ou reciclagem. Desta forma, a exploração deixa de ser só a fase de experiências de contacto e de aprendizagem, de identificação de interesses, de sistematização de informação e de implementação de escolhas vocacionais, correspondendo, agora e a partir daqui, a actividades recorrentes de conhecimento de si próprio e do meio, permitindo o progresso no desenvolvimento da carreira – um processo básico do desenvolvimento humano (Blustein, 1997; Taveira, 2001).

Retomemos agora a proposição teórica relativa às fases de desenvolvimento (proposição 5), que coloca as transições ao mesmo nível, em termos de efeitos sobre o desenvolvimento, que as destabilizações causadas por doença ou acidente, desemprego ou outras mudanças pessoais ou sociais. Para Super, estes acontecimentos externos à vontade da pessoa podem, também eles, produzir mini-ciclos de reciclagem.

Assim, em cada uma das cinco fases ou ciclos da vida, o indivíduo pode viver mini-ciclos de tarefas desenvolvimentais integradas nas “mini-fases” de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio (Super, 1990).

A organização deste segmento e conceitos da teoria deu origem ao Quadro V que se apresenta na página 47.

Quadro V – Fases e tarefas do *Life-span*

Segmento da teoria	Fases de desenvolvimento	Tarefas
<i>Life-span</i>	Crescimento	Preocupar-se com o futuro
		Ganhar auto-controle sobre a vida
		Auto-motivar para a escola
		Adquirir competências
	Exploração	Cristalizar
		Especificar
		Implementar
	Estabelecimento	Estabilizar
		Consolidar
		Promover
	Manutenção	Manter
		Actualizar
		Inovar
	Declínio	Desacelerar
		Planear a reforma
Viver a reforma		

***Life Space* – os papéis de vida**

Refere-se aos papéis vividos, à sua saliência e interacção em cada momento da vida. Constitui a dimensão contextual da teoria, ao dar destaque à constelação de posições sociais ou papéis vividos pela pessoa e ao modo com esta dimensão condiciona o *Life-span*, a formação dos auto-conceitos, as tomadas de decisão e a implementação das escolhas. Super identifica seis principais papéis, que se apresentam no quadro seguinte.

Quadro VI – Papéis do *Life-space*

Segmento da teoria	Papéis de vida
<i>Life-space</i>	Filho – desde que se nasce até à morte dos pais.
	Estudante – sempre que a pessoa se dedica a actividades de estudo, aprendizagem e de aquisição de conhecimento.
	Tempos livres – ocupação do tempo não-laboral.
	Cidadão – participação na comunidade.
	Trabalhador – participação através do trabalho remunerado.
	Casa e família – participação em actividades familiares e actividades domésticas.

A saliência dos papéis de vida – papéis principais, papéis periféricos e papéis ausentes – organiza-se num padrão, cujo arranjo constitui, para Super, a estrutura de vida,

fundamental para a formação da identidade e para a procura de satisfação das necessidades que daí decorrem (Super et al., 1996).

A interação entre os papéis pode ser extensiva ou mínima, de suporte, suplementar, compensatória ou neutra. Para compreender a carreira de uma pessoa é importante analisar a teia de papéis de vida, sustentada pela pessoa e as suas preocupações de carreira (Super, 1990; Super et al., 1996).

A teoria prevê ainda o *Life redesign*, ou seja, o rearranjo de papéis de vida e, conseqüentemente, o rearranjo da estrutura de vida. Este rearranjo pode ser previsível ou espontâneo, pode ser integrado no desenvolvimento – pelo cumprimento de determinadas tarefas desenvolvimentais – ou traumático – em consequência de acontecimentos alheios à vontade do indivíduo (Super et al., 1996).

2.3.4. O auto-conceito

Para Super (1963a, 1990, 1996) o desenvolvimento vocacional corresponde ao processo contínuo de melhoria da combinação entre o eu e os contextos, no qual a escolha vocacional constitui a implementação do auto-conceito profissional. É por isso que, face a um contexto em mudança e a um *self* dinâmico, aquele processo de melhoria da combinação nunca está completo, não tem fim.

É por isso também que, na intervenção vocacional, as vertentes da auto-exploração e da auto-avaliação conducentes ao auto-conhecimento, são tão importantes para a escolha vocacional e para a tomada de decisão (Blustein & Noumair, 1996 e Super, 1963a).

Inspirado em Bordin e em diversos autores da psicologia clínica, Super tentou aprofundar a teoria do auto-conceito no contexto da psicologia vocacional, abordando as questões da formação, tradução em termos vocacionais e implementação do auto-conceito. Conceptualizou, com algum detalhe, as dimensões do auto-conceito que considerou mais relevantes para a teoria do desenvolvimento da carreira – a identidade vocacional e o auto-conceito profissional. E abordou outras dimensões e metadimensões do conceito.

Finalmente, considerou e reconsiderou o papel do auto-conceito no desenvolvimento vocacional dos indivíduos, tendo começado por o considerar o cimento com que o indivíduo organiza a sua experiência, entre as variáveis pessoais relativas a aptidões e interesses e as variáveis situacionais, relacionadas com papéis sociais, *background*

familiar, oportunidades e outras condições sócio-económicas; e esta organização da experiência, quando se expressa na escolha ou no compromisso vocacional e no resultado destes ao longo da vida, constitui a implementação do auto-conceito (Super, 1981). Mais tarde (Super, 1990), a teoria do auto-conceito era já assumida como um segmento central da sua teoria e um segmento determinante, mais do que um cimento. O cimento passou a ser, como vimos no início deste capítulo, a aprendizagem, ou melhor, a teoria da aprendizagem social.

Entendendo o auto-conceito como o conceito que um indivíduo tem de si próprio, Super (1963b) especifica-o como as percepções de si próprio a que o indivíduo atribuiu significado, ou seja, o *self* percebido, significante e em contexto. Para Super, a atribuição de significado às percepções de si próprio não ocorrem no vazio mas sim num dado contexto, no desempenho de um papel, numa determinada situação relacional – afinal, o auto-conceito “activo” de Markus & Wurf (1987).

Markus, Moreland e Smith (1985) descrevem o self como o ponto central do campo perceptivo e a moldura de referência onde todas as percepções ganham significado e o auto-conceito, ou conjunto de generalizações sobre o eu, decorrentes da acção e experiência, como uma das estruturas mais poderosas do campo psicológico; Veiga (1996) reforça o auto-conceito como o núcleo mais central da personalidade e da existência. Nesta linha, Markus & Wurf (1987) definem o auto-conceito como um conjunto de representações dinâmicas do *self*, reguladoras do comportamento, que interpretam e organizam acções e experiências significativas, criando motivos e esboços de comportamentos. Estas auto-representações têm origem nos comportamentos, pensamentos e sentimentos do próprio, na interacção e comparação com os outros e na auto-avaliação. E, segundo Gecas (1982, citado por Vaz Serra, 1986, p.57) os conteúdos do auto-conceito são as ideias sobre o eu físico, social e espiritual.

Ao conjunto de auto-representações, de algum modo organizados e interrelacionados, que uma pessoa detém sobre si em cada momento e ao longo da vida, Super chama o sistema de auto-conceitos (Super, 1963b), à imagem de outros autores que também utilizaram a mesma expressão ou expressões sinónimas como espaço de auto-conceitos ou confederação de auto-conceitos (Markus & Wurf, 1987).

A formação do auto-conceito é vista como um processo dinâmico (Markus & Wurf, 1987), que começa na infância, à medida que nos percebemos diferentes dos outros mas fazendo parte do grupo – é feito através da exploração do eu e do meio e do eu no meio; a exploração ocorre toda a vida até à morte ou até à perda de identidade e de sentido do eu; a diferenciação do eu em relação aos outros e a identificação por observação, avaliação dos outros e por modelagem, são dois outros processos de formação do auto-conceito, isto é, conducentes à construção de identidade (Super, 1963a).

Desde Erikson e Allport que é aceite a noção de que o auto-conceito corresponde a um conjunto de funções e operações do *self*, que fornecem ao indivíduo a sensação de continuidade no tempo e no espaço e que se constituem numa variedade de representações cognitivas e afectivas sob a forma verbal, imagética, neuronal ou sensoriomotora (Markus & Wurf, 1987).

A tradução do auto-conceito em termos vocacionais é, para Super (1963a), o passo seguinte, necessário ao desenvolvimento vocacional harmonioso dos indivíduos. Nesta tradução, Super quer abranger o processo pelo qual os indivíduos dão significado de tipo vocacional aos seus auto-conceitos baseando-se quer nos dados fornecidos pelos outros e pelo meio quer nas suas avaliações e atribuições de significado. Esta tradução das ideias de si próprio para termos vocacionais pode, por isso, ter origem em acontecimentos como o grau de sucesso nas diferentes disciplinas escolares, em avaliações psicológicas, em modelos próximos vistos como atractivos do ponto de vista profissional, em informação de tipo profissional e expressa-se em pensamentos ou sentimentos do tipo “quero fazer...”, “gosto de estudar...”, “sei que não gosto...” ou “quero experimentar...”, “sinto-me bem quando estou...”, independentemente de conterem uma preferência vocacional explícita ou não (Super, 1963a e 1963b).

Na mesma medida em que os auto-conceitos podem explicar comportamentos, também podem prever comportamento (Vaz Serra, 1986) e justificar assim escolhas. É esta a visão de Super quando afirma que a implementação dos auto-conceitos corresponde às escolhas ou aos compromissos vocacionais assumidos pelos indivíduos, que asseguram o seu desenvolvimento na interacção com os diferentes papéis de vida que desempenha. O que marca a diferença e é inovador entre Super e os seus contemporâneos das teorias de ajustamento que também reclamam o papel do auto-conceito na escolha vocacional, entre

os quais Super destaca Holland, é precisamente o enquadramento deste processo de auto-conhecimento e escolha num processo mais abrangente de desenvolvimento, que, por ser dinâmico admite a necessidade, ou mesmo, a inevitabilidade de mais do que uma escolha, de acertos à escolha, de mudanças nas escolhas e, conseqüentemente, no ajustamento vocacional (Super, 1963a).

As concepções de si próprio de índole vocacional, assumem duas formas, em função da informação ou percepções que lhes serviram de base, terem origem objectiva ou subjectiva respectivamente (Super et al., 1996):

- a) Identidade vocacional – “consciência clara e estável dos objectivos, interesses e talentos (aptidões) próprios” (tal qual definida por Holland, citado por Super et al., 1996, p.137). É o auto-conceito formado a partir da medida obtida por instrumentos e técnicos, de dados fornecidos pelo meio familiar, pela escola ou pela comunidade mais alargada – a informação de origem objectiva. Super acrescentou à definição de Holland a importância da medida dos valores para apoiar a formação mais coerente da identidade vocacional.
- b) Auto-conceito profissional – corresponde ao significado privado atribuído ao eu e ao mundo, no que toca à esfera vocacional, em que Super considera fundamental os valores da pessoa, que contribuem para dar significado e propósito à acção, gerando motivação – esta perspectiva subjectiva, é um complemento da perspectiva objectiva do eu, oferecida pelos outros. De novo, Super concentra a sua análise no sentido de vida e finalidades, tal qual entendidos pela pessoa. O auto-conceito profissional é, então, o elemento que confere singularidade a cada pessoa e que responde pelas diferenças inter-individuais nas escolhas, quando os perfis de interesses e aptidões são semelhantes. Por exemplo, a medida objectiva de interesses indica a força da presença de um determinado interesse, por comparação com um grupo; as percepções individuais – as histórias subjectivas – revelam as origens desse interesse, a expressão actual do interesse e os seus usos possíveis na prossecução dos objectivos e valores individuais.

Na avaliação dos auto-conceitos, Super (1990 e 1996) introduz as noções de congruência subjectiva – entre propósito e possibilidades - e de congruência objectiva – entre aptidões e

profissões. A comparação entre congruências permite antecipar o realismo das escolhas, comparando as possibilidades subjectivas e as profissões no mercado de trabalho bem como a precisão da auto-avaliação (eu objectivo face ao eu subjectivo).

As dimensões do auto-conceito correspondem a categorizações de conteúdo e, podem ser: dimensões da personalidade, dimensões da inteligência, entre outros (Super, 1963b e Super et al., 1996).

As metadimensões do auto-conceito são de nível processual, estão presentes em maior ou menor grau em cada dimensão relevante do auto-conceito e, Super destaca as seguintes: clareza, estabilidade, auto-eficácia, auto-estima, abstracção, refinamento, certeza e realismo.

As metadimensões do sistema de auto-conceito são: estrutura ou padrão interno; âmbito ou variedade das dimensões em uso; harmonia – consistência entre os diferentes auto-conceitos; flexibilidade face a novas informações; idiosincrasia ou a singularidade das dimensões e dominância, ou seja, a hierarquia entre os auto-conceitos.

Diferentes estudos (Tunis, Fridhandler e Horowitz, 1990, citados por Super et al., 1996) confirmaram que as pessoas detêm auto-conceitos distintos que:

1. são activados nos diferentes papéis;
2. são estáveis face a situações e relações específicas;
3. estão relacionados com o processamento eficiente da informação aquando da tomada de decisão.

Para Super (1963a) e para Wilye (1961, citado por Super, 1963b), a identificação dos auto-conceitos, seja em aconselhamento ou estudo, só pode ser feita mediante a auto-apresentação ou por auto-relatos, com frases do tipo “eu sou...”; só assim cada um revela as ideias que tem de si próprio; qualquer avaliação feita por observação ou por instrumentos parametrizados constitui uma medida de terceiros, de origem objectiva ou externa, que não foi forçosamente integrada pelo próprio.

Ainda, é o próprio Super (1990) que refere que o estudo do desenvolvimento dos adultos com instrumentos de medida psicológica como escalas, inventários ou testes de perfil ou traços como os inventários de maturidade na carreira, apresenta grandes limitações já que

os adultos vivem em contextos sócio-económicos demasiado diversos para serem avaliados pelos mesmos instrumentos. O reconhecimento desta limitação de alguns instrumentos no estudo do desenvolvimento em adultos, constitui um reforço para as opções metodológicas da presente investigação, como mais à frente explicitamos.

Finalmente, a perspectivação do desenvolvimento humano em vários segmentos, com este dinamismo, concretizado em maxi-ciclos, mini-ciclos e transições, a par de saliências variáveis de papéis e da dinâmica própria do auto-conceito, confere à teoria de desenvolvimento da carreira de Super enorme flexibilidade e potencial de interpretação dos diferentes percursos ou histórias individuais. E coloca nas pessoas a possibilidade permanente de melhorar a combinação entre o eu e os contextos.

Mas, a interpretação dos percursos individuais em diferentes momentos sócio-históricos apresenta limitações, particularmente nas sociedades actuais, caracterizadas por mudança constante, imprevisibilidade e disponibilidade da informação e do conhecimento. Na óptica de Blustein & Noumair (1996), os aspectos situacionais da teoria não estão suficientemente detalhados; na óptica de Savickas (2005), o contexto socio-económico em que a teoria se formou era estável, os problemas de carreira eram uma preocupação do mundo ocidental e as intervenções vocacionais dirigiam-se sobretudo à população estudantil; Guichard & Huteau (2002) sublinham que a teoria parece reflectir um estereotipo de vida profissional que estará em vias de extinção, se é que alguma vez existiu tal e qual e, Super et al. (1996) aceitando as conclusões de diversas pesquisas conduzidas no quadro da sua teoria, admitiu precisamente que a investigação e teorização vindouras se concentrassem, entre outros, nos aspectos situacionais da carreira.

2.4. Contexto cultural e sócio-económico actual

“A beleza do voo das borboletas esconde um segredo: em cada dia e em cada momento em que o voo se esboça, ele nunca se repete. É sempre novo no seu ziguezaguear. Ora sobe, ora desce, ora vira para um lado, ora passa para outro, ora avança, ora retrocede. O voo das borboletas escapa à nossa mais sofisticada capacidade de previsão; é, pelo menos aparentemente, caótico e, para nosso espanto, é quase sempre harmonioso.” (Azevedo, 1999, p.95.)

Joaquim Azevedo, investigador e político que já assumiu responsabilidades na Educação⁸, compara as perspectivas das carreiras de hoje com o que chama de projecção em voo de borboleta, por oposição às perspectivas de carreira dos ainda recentes anos 70, quando os jovens de então podiam projectar as suas carreiras “como quem atira um projectil”, construindo aquilo que apelida de carreiras em projecção linear (ou projecção em arco, se atendermos a Super). Num conjunto de crónicas que publicou em jornais e revistas entre 1994 e 1999 e que juntou em livro (1999), é recorrente a sua preocupação em transmitir aos seus leitores que o mundo do trabalho, dos empregos, das profissões e das carreiras já não é mais o mesmo, não oferece mais as mesmas oportunidades que os adultos de meia idade e mais velhos (os pais dos jovens de hoje) conhecem e, que a projecção e o desenvolvimento das carreiras está cada vez menos na mão das organizações e cada vez mais na mão das pessoas, pela interacção das suas competências individuais com as exigências e oportunidades das organizações, num contexto sócio-económico e cultural de enorme turbulência e imprevisibilidade.

As razões para este alarme social advêm daquilo que alguns analistas sociais interpretam como a passagem a um novo tipo de sociedade, por uns e outros designada de sociedade pós-industrial, sociedade de informação, sociedade em rede ou informacional, sociedade pós-moderna, afinal, a sociedade d’A Terceira Vaga”, de Toffler (Cerdeira, 2004 e Moniz & Kovács, 2001).

2.4.1. A sociedade pós-industrial

Este novo período sócio-económico, e cultural, como veremos, tem o seu início nos anos 70, pela maior automatização de algumas cadeias de produção, com algum impacto imediato sobre os modos de produção. Mas, é a partir dos anos 90 que o paradigma económico sente a maior mudança quando o trabalho e o capital começam a ser suplantados pelo conhecimento e informação, tornando-se estes variáveis centrais da economia (Moniz & Kovács, 2001).

A este propósito, Cerdeira (2004) situa o desenvolvimento de uma nova ordem económica mundial a partir da seguinte conjugação de factos:

⁸ Foi director geral no Ministério da Educação entre 1988 e 1992 e Secretário de Estado da Educação, entre 1992 e 1993; é investigador e professor associado da Universidade Católica Portuguesa.

- a liberalização e desregulamentação dos mercados e da mão-de-obra;
- a transformação gradual dos países do bloco soviético em economias de mercado;
- o aparecimento de novos pólos industriais nos países asiáticos;
- e, a emergência de um novo paradigma tecnológico no que toca à comunicação e à circulação da informação e do conhecimento.

Esta nova ordem económica não é mais do que aquilo que Castells designa por economia global e que traduz como uma economia “com capacidade de funcionar como uma unidade em tempo real, à escala planetária” (citado por Cerdeira, 2004, p.25).

A intensificação das mudanças tecnológicas nos anos 80 e 90 afectam profundamente as organizações produtivas e de serviços, alterando os processos de trabalho e de comunicação interna e externa, originando, conseqüentemente, novas organizações que autores como Castells, Cavestro, Kovács e Zarifian caracterizam globalmente como:

1. organizações com uma perspectiva situacional da actividade e com a concomitante capacidade reactiva e criativa, procurando flexibilidade na produção, gestão e comercialização;
2. reorganização da actividade baseada sobretudo na rede de comunicação interna e externa, e menos nas hierarquias – supressão gradual de chefias intermédias;
3. reforço do envolvimento dos membros nos objectivos da organização e na sua reformulação;
4. desespecialização dos equipamentos – uso cada vez mais intenso de tecnologias flexíveis – de molde a responderem à diversificação da procura em qualidade e quantidade;
5. desenvolvimento de equipas pluridisciplinares e plurifuncionais que se adaptem e se desenvolvam face aos desafios de produção, gestão e comercialização sucessivamente assumidos pela organização, e que surgem à mesma velocidade da informação – comunicação, conhecimento e criatividade individual e colectiva;

6. coexistência de diferentes modelos de organização empresarial – produção flexível em larga escala, coexistência de diferentes modelos organizacionais entre departamentos da mesma empresa, redes de empresas, empresas horizontais, alianças estratégicas entre empresas, de duração variável, etc. (Cerdeira, 2004 e Moniz & Kovács, 2001).

A expansão do sector de conhecimento e tecnologia ou sector quaternário, vem também contribuir para a crescente terciarização da economia, quando produz serviços de tipo colectivo para os consumidores finais mas, também, para o sistema produtivo e, a grande velocidade – actividades de I&D (investigação & desenvolvimento), marketing, produção de software, etc. Neste novo quadro, as organizações produtivas incorporam serviços no processo produtivo e até o consumidor final pode, também, prestar serviços a si próprio (Moniz & Kovács, 2001) – no paradigma económico não é só a produção de bens e serviços que mudou mas também o consumo – a dimensão social deste paradigma económico é mais uma vez intensificada pelo papel do consumo e dos consumidores.

Então, a globalização da economia e a velocidade a que se processam, hoje em dia, as evoluções tecnológicas, marcam o passo do desenvolvimento das sociedades. As direcções possíveis deste desenvolvimento tornaram o futuro, para já nas sociedades ocidentais, imprevisível, condicionando entre outros, o mercado de trabalho e os perfis profissionais, estes, em particular, pela crescente complexidade dos papeis profissionais.

Finalmente, a forte componente informacional, comunicacional e de conhecimento (assente na biologia, na genética, na electrónica e na engenharia de materiais) das mudanças sócio-económicas em curso, tem impacto iniludível à escala cultural, mais alargada, atingindo sectores fundamentais da sociedade, com particular destaque para a Educação, Família, Produção e Trabalho, Aprendizagem ao Longo da Vida, Participação e Cidadania, entre outros.

A sociedade de massas, gerada pela revolução industrial dá agora lugar à sociedade ou “civilização da terceira vaga” – a sociedade da diversidade na comunicação, na produção, na organização das empresas, no trabalho, nas formas e locais de emprego, no consumo, nos modelos familiares, nos valores e, nos modos de vida em geral (Moniz & Kovács, 2001 e Toffler, 1984).

Em Portugal, este processo de mudança foi reforçado pelo contributo gerado pela revolução de 25 de Abril de 1974, consubstanciado, entre outros, na democratização do acesso à Educação e na abertura ao exterior, com destaque para a integração na Comunidade Económica Europeia⁹ (OEFP, 2000).

2.4.2. Competências, concepções e valor do trabalho

Face ao novo paradigma sócio-económico, o mercado de trabalho começa agora a procurar ou, pelo menos, a privilegiar, trabalhadores que, a par de competências profissionais e escolares, sejam também, detentores de um conjunto de competências básicas, que não decorrem directamente do domínio de uma profissão. Da mesma forma, os perfis profissionais começam a ser desenhados pressupondo o espaço para a sua própria evolução e para o desenvolvimento dessas competências básicas.

Estas competências, transversais aos diversos contextos de trabalho – emprego por conta própria, emprego por conta d’outrem, e procura de emprego – foram reflectidas pela Comissão Europeia (1995 e 1996) e sumariadas por Azevedo (1999):

- domínio sempre actualizado da leitura, escrita e cálculo;
- iniciativa e criatividade;
- trabalho com autonomia e trabalho em equipa;
- capacidade para aprender;
- adaptabilidade;
- mobilidade;
- capacidade para recolher, seleccionar e utilizar informação;
- capacidade para resolver problemas e situações novas;
- motivação para o desenvolvimento pessoal.

Na mesma altura, Mitchell, Levin e Krumboltz (citados por Goodman, 2005, p.8) destacavam as 5 competências pessoais necessárias para transformar a sorte e as circunstâncias de vida em oportunidades de carreira:

⁹ Presentemente designada por União Europeia, de que fazem parte 25 países europeus, dos quais 12 – entre eles Portugal – estão na moeda única.

1. curiosidade, enquanto acto de exploração de novas ocasiões de aprendizagem;
2. persistência, ou a manutenção do esforço independentemente dos reveses;
3. flexibilidade, através da mudança de atitudes e circunstâncias;
4. optimismo, ao considerar as novas oportunidades possíveis e atingíveis;
5. assunção de riscos, agindo mesmo em situações de resultado incerto.

A par destas novas exigências, vistas como essenciais para a adaptação e para o desenvolvimento das pessoas em meio laboral, evoluíram, também, o conceito e o valor do trabalho. Atendendo às novas formas de gestão e organização do trabalho, menos contraditórias com o investimento em educação, por um lado, e com a percepção de instabilidade do mercado de trabalho, por outro, surgem novas formas de conceber o trabalho, que põem total ou parcialmente de lado a concepção capitalista do trabalho como estrutura central na vida das pessoas e que vão de: antevisão do “fim do trabalho”, pela libertação do trabalho, dando primazia à acção humana, construtora de identidade e baseada no conhecimento (na tradição clássica); passam pela diminuição da centralidade e dos tempos de trabalho económico em favor do lazer, do trabalho cívico e da realização em demais esferas da vida; até ao reforço e desenvolvimento do trabalho como fonte de realização do potencial individual, contributo para a comunidade¹⁰ e actividade social promotora de relacionamento (Borges & Yamamoto, 2004; Gonçalves & Coimbra, 2002 e Savickas, 1995b).

A realidade, por seu lado, parece querer evidenciar que todas estas formas são possíveis e que, mais uma vez, também o trabalho deixou de seguir um modelo único de organização e evolução das funções e tarefas, para se adaptar à imprevisibilidade do contexto sócio-económico; o trabalho apresenta, por isso, novos desafios, podendo assumir um valor mais central ou mais marginal, para os diversos grupos sociais e para os indivíduos isoladamente, ou seja, a crença sobre a utilidade do trabalho tende a ser cada vez mais

¹⁰ O semanário Expresso de 27 de Maio de 2006, apresentou uma reportagem sobre trabalho infantil na qual há, certamente, mais um contributo para abalar o conceito de trabalho: apesar da condenação alargada da exploração do trabalho infantil pelas organizações internacionais e pelos governos dos países ocidentais, o MANTHOC – Movimento de Adolescentes e Crianças Trabalhadoras Filhos de Obreiros Cristãos – do Peru, defende o trabalho infantil face à grave situação de pobreza e fome de muitas famílias peruanas mas, em condições dignas e com o acompanhamento de um adulto que ensine os direitos às crianças e as incentive a estudar.

variada em grau e qualidade (Borges & Yamamoto, 2004; Gonçalves & Coimbra, 2002; Malvezzi, 2004; Rounds & Armstrong, 2005; Savickas, 1995b).

Em complemento, e secundando os autores que defendem que as atitudes e valores face ao trabalho são enformadas em fase precoce da vida das pessoas (Jarvis, 2005), os contextos de educação e desenvolvimento vocacional e o mercado de trabalho, podem e devem apoiar os jovens na formação de concepções de trabalho o mais adaptativas possível.

É assim que o destaque dado pelo mercado de trabalho àquelas competências do saber e saber estar e a versatilidade e complexidade dos papéis profissionais e do valor do trabalho na sociedade, impõem novas abordagens à psicologia vocacional, aos modelos de desenvolvimento vocacional, aos processos de orientação vocacional de jovens e ao aconselhamento de carreira das pessoas ao longo da vida.

2.4.3. Contextos de desenvolvimento vocacional

De facto, são já muitos os autores da psicologia vocacional que, cada vez mais, alertam para as novas condicionantes contextuais no desenvolvimento vocacional das pessoas e para as suas consequências práticas. Norman Amundson, Jean Guichard, Jane Goodman, Philip Jarvis, e Mark Savickas, foram alguns dos principais conferencistas da última Conferência Internacional da AIOSP/IAEVG, que teve lugar em Setembro de 2005, em Lisboa, e todos eles dedicaram tempo e importância aos desafios que esta nova era, pós-industrial, coloca ao desenvolvimento das pessoas e, particularmente, à sua carreira e à prática de aconselhamento vocacional.

A ideia de um emprego ou mesmo de uma profissão para toda a vida é passado. Nos Estados Unidos, alguns estudos indicam que cada trabalhador terá uma média de 12 empregos durante a sua vida profissional e que, por escolha ou necessidade, um trabalhador fará pelo menos 7 grandes mudanças profissionais (Amundson, 2005 e Goodman, 2005). No Canadá, um estudo citado por Jarvis (2005, p.1), esclarece que 50% das pessoas com curso superior, não estarão a trabalhar na sua área de estudos, 2 anos após a obtenção do diploma.

A primeira escolha vocacional e o apoio a esta escolha continuam a ser valorizados, mas a capacidade para lidar com as transições posteriores é igualmente importante e começa agora a ser destacada, justificada por motivos económicos relacionados com a saúde

mental e a produtividade no trabalho e, justificando as abordagens ao aconselhamento da carreira, ao longo do ciclo de vida profissional, com destaque para as abordagens narrativas e de procura do sentido da vida e da espiritualidade (Amundson, 2005; Cochran, 1997; Goodman, 2005; Savickas, 2005 e Taveira, 2000).

Goodman (2005) fala mesmo na resiliência face à carreira, como uma característica individual necessária para enfrentar a instabilidade e adversidade nos percursos profissionais, hoje em dia, na medida em que a resiliência resulta na capacidade para aceitar, por exemplo, as mudanças de funções e, até mesmo, a perda de emprego, e na capacidade para a reorganização pessoal tendente à redefinição de objectivos de vida e à acção (Goodman, 2005 e Manciaux, 2003).

Taveira (2000) refere a necessidade de se reequacionar o conceito de identidade vocacional, que perde o seu carácter de estabilidade sempre que as pessoas se envolvem em exploração vocacional e tomadas de decisão ao longo da vida adulta.

A própria noção de carreira avançada por Savickas (1995b) – uma orientação futura e a liberdade para escolher um percurso ocupacional – é uma noção que ele critica por ser da cultura ocidental, ancorada no paradigma sócio-económico do século XX, acrescentando que é necessário reconsiderar o significado de carreira em resposta à pluralidade de perspectivas possíveis no mundo¹¹. Richardson (1996) sugere o abandono deste conceito/contexto de carreira e o investimento no conceito/contexto do trabalho e no seu impacto sobre a vida das pessoas, que defende ser mais abrangente e ir para lá da esfera profissional.

Também Duarte (2004) considera que o termo “carreira” está a mudar, sendo cada vez menos a carreira subjacente a um contrato de trabalho, baseado na regulamentação colectiva, para se tornar no percurso individual de trabalho que cada um cursa, ao longo do tempo e que, porventura, controla, como pretende Savickas (2005), tornando-se construtor do seu próprio desenvolvimento.

E Amundson (2005) aponta os novos “clientes” do aconselhamento vocacional: pessoas desempregadas, pessoas desfavorecidas com grandes dificuldades de integração sócio-

¹¹ “Membros de culturas colectivistas pontuam pouco em inventários de maturidade da carreira que recompensam a ênfase na autonomia, na realização e no sucesso em vez da ligação, cooperação e contribuição sociais” (Savickas, 1995b, p.31)

profissional, pessoas referenciadas para aconselhamento por terceiros, enquanto etapa de um processo de (re)integração e não em consequência de uma decisão individual de procura de ajuda psicológica, pessoas com necessidades básicas (de segurança, por exemplo) por satisfazer, nada preocupadas com a sua realização ou com o mundo à sua volta¹².

Em complemento, Amundson (2005) caracteriza o contexto de intervenção dos conselheiros, no qual são pressionados para em pouco tempo e com o menor custo possível produzir resultados no que toca à saúde mental e consequente capacidade acrescida de resolução dos problemas profissionais dos clientes. Ou seja, os profissionais do aconselhamento de carreira estão sujeitos a pressões semelhantes e também eles têm que lidar com a instabilidade, a adversidade e a mudança.

Neste contexto, os desafios colocados aos modelos teóricos do desenvolvimento da carreira e às suas componentes de intervenção prática, incluem o cumprimento dos seguintes objectivos:

- orientação ao longo da vida, i.e., proporcionar intervenções de apoio à tomada de decisão e escolha vocacional, ao longo da carreira, assentes na identificação dos padrões de carreira, dos temas de vida, da relação entre as opções de carreira e a vida, da implementação do auto-conceito através do trabalho, e que façam ressaltar o *como se escolhe* mais do que o *que se escolhe*, ou seja, a primazia do processo sobre o resultado;
- enquadramento de perspectivas sociais, ou melhor, o reconhecimento da necessidade de perspectivação ecológica da tomada de decisão vocacional; esta, deixa de ser centrada unicamente sobre o potencial da pessoa e passa a considerar a realidade envolvente, para se aquilatar a sua validade e o seu real potencial de desenvolvimento da pessoa.

¹² No IV Encontro Nacional de Conselheiros de Orientação Profissional do IEF, em Novembro de 1990, a autora defendeu, a partir de um conjunto de intervenções de orientação junto de 951 mulheres desempregadas com baixas habilitações e com mais de 25 anos, que o empenho e a capacidade das mulheres para tomar decisões vocacionais tendentes à resolução do problema de emprego, estavam comprometidos, entre outros, pelo seu nível motivacional— a grande maioria das mulheres apresentava necessidades de segurança por satisfazer e uma indisponibilidade para reflectir ou nalguns casos compreender o desafio da tomada de decisão relacionada com a auto-realização (Andrade, 1990).

As estratégias propostas por Goodman (2005) para o conselheiro cumprir estes objectivos e desenvolver nas intervenções, passam por:

1. reflectir em detalhe o contexto sócio-económico real em que o cliente se insere;
2. proporcionar a construção da narrativa de vida, na procura de temas de vida, de sentido de vida;
3. desenvolver a capacidade de ter esperança e ser optimista;
4. aprender a integrar o acaso nos projectos;
5. valorizar o lado positivo da incerteza.

Do lado dos profissionais de aconselhamento vocacional ou de carreira a assunção de um novo paradigma de intervenção vocacional, ancorado no contexto sócio-económico, conduz a novas atitudes na construção da relação de ajuda: aceitar que cada pessoa é um ser em construção; reconhecer cada pessoa como única; estar em harmonia consigo próprio; assumir-se como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais; e, estar disponível para aprender com as experiências e a cultura do outro (Goodman, 2005 e Milsom, 2002).

Estes objectivos, estratégias e novas atitudes para o conselheiro, estão a ser enquadradas pelos diversos modelos de aconselhamento, tal qual listados por Amundson (2005): aconselhamento centrado no cliente; aconselhamento holístico de carreira; aconselhamento baseado em abordagem narrativa; aconselhamento baseado em abordagem dinâmica.

Do mesmo modo também se podem observar novos contextos de prestação do aconselhamento vocacional ou de carreira: serviços integrados de apoio a desempregados, centros virtuais de orientação vocacional, serviços de aconselhamento breve (para objectivos de curto-prazo), de *coaching* (no qual se promove o desenvolvimento e reforço de competências pessoais e de resolução de problemas, em funções de topo), de *mentoring* (no qual o líder mais velho e experiente integra o recém-chegado, inspirado no *mentor* da cultura grega) e, em serviços e projectos de apoio a grupos desfavorecidos da população (Amundson, 2005; Barosa-Pereira, 2006 e Whelley, 2003).

Em aconselhamento vocacional de pessoas com deficiência, na óptica de Whelley (2003) o profissional pode ainda completar a sua actuação, integrando e reconhecendo a acção de outros possíveis intervenientes significativos – os mentores, os modelos e os pares – já que a interacção do orientando com estes tem impacto no desenvolvimento da carreira, quer em contexto académico quer em contexto de trabalho, pelo seu contributo para a atribuição de significado ao trabalho e ao papel de trabalhador (Lindstrom & Benz, 2002; Salomone & O’Connell, 1998).

Em psicologia vocacional, observa-se, portanto, uma grande diversificação dos serviços e intervenções prestadas a par de uma igual, ou ainda maior porque mais significativa, diversificação dos consumidores, à imagem de todas as alterações sofridas pelo sector terciário, no que toca a organizações, serviços, prestadores e consumidores.

Finalmente, constitui um enorme desafio para o aconselhamento vocacional ou de carreira, trabalhar com os novos clientes, que não se situam na classe média e alta para quem, originalmente, se desenharam as intervenções e com quem, muitas vezes, se desenvolveram os modelos teóricos.

2.5. A teoria da construção da carreira de Savickas

“As carreiras não se revelam; elas constroem-se à medida que os indivíduos fazem escolhas que expressam os seus auto-conceitos e conferem substância aos seus objectivos, na realidade social dos papeis de trabalho.”¹³ (Savickas, 2005, p.43)

É deste modo que Mark Savickas inscreve uma nova marca na teoria das carreiras, na qual se propõe interpretar o desenvolvimento vocacional num quadro construtivista, mais alargado, através dos postulados teóricos que congregou na sua teoria da construção da carreira.

Em 2002 primeiro e, pouco depois, em 2005, apresenta uma panorâmica da teoria num novo capítulo (Savickas, 2005) para um livro, editado por Steven Brown e Robert Lent e que serviu de base ao presente capítulo.

¹³ Tradução livre da autora.

Assim, e sem abandonar os conceitos centrais da abordagem *life-span, life-space*, Savickas reequaciona-os à luz da meta-teoria do construtivismo social, num esforço de modernização e avanço teórico sobre a teoria de Super, de modo a responder às especificidades do desenvolvimento das carreiras na sociedade multicultural actual e na economia global. É por isso que, nas 16 proposições teóricas da nova teoria, Savickas procurou incorporar, reformular e expandir as 14 proposições teóricas de Super.¹⁴

O construtivismo social constitui uma corrente epistemológica ou meta-teoria que defende que o conhecimento e a existência humana implicam uma pro-acção da pessoa, assente nas significações pessoais. As significações ou construções pessoais são representações da realidade, não a própria realidade, que guiam a acção das pessoas no processo constante de adaptação ao meio, pelo que o desenvolvimento não pode mais ser visto como a maturação de estruturas internas.

Enquadrar o desenvolvimento vocacional no construtivismo implica passar a considerar que as carreiras se constroem, em vez de se desenvolverem, pela atribuição de significado vocacional aos interesses, aptidões e traços percebidos e sentidos e às experiências de trabalho vividas ou antecipadas.

Na perspectiva construtivista de Savickas, os conceitos originais da teoria de Super – papéis, identidade vocacional e outros – passam a ser vistos como processos com possibilidades, em vez de estruturas ou realidades que predizem o futuro; as fases de desenvolvimento, bem como o hexágono de tipos de personalidades vocacionais e de constelações de profissões de Holland, devem passar a ser consideradas construções sociais em vez de descobertas científicas ou realidades cientificamente confirmadas.

Do mesmo modo, carreira passa a ser uma construção singular, por definição, subjectiva, que decorre da padronização que cada um faz das suas experiências passadas e presentes e das aspirações futuras em cada momento da vida. A padronização é a combinação tecida entre as significações atribuídas a passado, presente e futuro que dá a conhecer um padrão

¹⁴ Mantém 11 das proposições originais e: na proposição 14, redesigna a perspectiva psicológica do conceito de maturidade vocacional – prontidão e recursos de *coping* do indivíduo para lidar com as tarefas vocacionais – chamando-lhe adaptabilidade vocacional; nas proposições 9 e 15, reequaciona o desenvolvimento em forma de construção da carreira, que resulta, de igual modo, da implementação dos auto-conceitos profissionais; na proposição 1, reforça o contributo dos factores sociais na estruturação dos papéis de vida; por fim, na proposição 16, aprofunda a aplicação da teoria no domínio da intervenção vocacional.

ou tema de vida. A carreira decorre, então, daquilo que Savickas chama a verdade narrativa, que guia, regula e sustém as escolhas vocacionais. A verdade narrativa não é imutável. Assim, a carreira emerge de um processo de busca de sentido e não da descoberta de factos pré-existentes. E, tudo indica estarmos perante uma teorização que continua a colocar no centro das interpretações o processo de implementação do auto-conceito.

Com esta abordagem construtivista, Savickas procura, afinal, encontrar a linha integradora da teoria segmentar do desenvolvimento vocacional de Super.

Inspirando-se também nas teorias da personalidade (tal como Super, quando procurava o “cimento” para a sua teoria), Savickas propõe fazer a integração de três segmentos clássicos da psicologia vocacional: a) as diferenças individuais de traços, b) as tarefas desenvolvimentais e estratégias de *coping* e c) a motivação psicodinâmica, considerando-os, respectivamente, os componentes diferencial, desenvolvimental e dinâmico do comportamento vocacional e da conseqüente construção da carreira. Estes três componentes são representáveis por *o quê, o como e o porquê* das carreiras das pessoas, a que Savickas faz corresponder outros tantos construtos, conforme o Quadro VII desta página apresenta.

Quadro VII – Teoria da construção da carreira – componentes e construtos

Componentes da carreira	Questões da carreira	Construtos da carreira
Diferencial	O quê? – conteúdo	Personalidades vocacionais
Desenvolvimental	Como? – processo	Adaptabilidade vocacional
Dinâmica	Porquê? – motivo	Temas de vida

A personalidade vocacional é, em Savickas, o conjunto de aptidões, necessidades, valores e interesses a que o indivíduo atribui significação vocacional e que organiza de modo a lidar com os papeis de vida.

Deste modo, é em Holland que Savickas encontra as mais completas formulações de tipos de personalidades vocacionais porque associam as constelações de profissões ou ambientes de trabalho, assumindo que os primeiros são processos dinâmicos e mutáveis e as segundas são construções sociais ou representações de realidades. Juntos, no famoso hexágono

RIASEC¹⁵, providenciam uma ferramenta de organização dos fenómenos vocacionais, de origem pessoal ou subjectiva e de origem social ou objectiva, respectivamente, que se manterá enquanto se constituir linguagem comum e reconhecida por uma comunidade alargada e conduzir a compreensão partilhada do comportamento vocacional.

Se nos colocarmos no contexto da intervenção vocacional, esta componente diferencial – com o seu potencial de avaliação de aptidões, necessidades, valores e interesses – vista à luz do construtivismo, deve continuar a usar os resultados da avaliação para gerar hipóteses, mas estas devem ser olhadas como possibilidades, perdendo por completo o potencial preditivo que Holland lhes conferia.

A adaptabilidade vocacional corresponde ao conjunto de atitudes, competências e comportamentos que o indivíduo utiliza na sua adaptação ao trabalho que lhe convém. O expoente máximo da adaptação vocacional que o indivíduo constantemente procura é, em Savickas, o desempenho de um papel profissional que dê corpo ao seu auto-conceito, validando-o.

A adaptabilidade vocacional constitui a componente desenvolvimental da construção da carreira, na qual Savickas inclui as fases e tarefas de desenvolvimento enquanto linguagem comum entre as perspectivas subjectivas dos indivíduos sobre a sua história de vida profissional e as divisões objectivas do mundo sócio-profissional, ou seja, aquilo a que chama a grande narrativa (ou meta-narrativa) da carreira, que conta a história do desenvolvimento psicossocial e da adaptação cultural dos seres humanos.

As profundas alterações sócio-económicas, anteriormente descritas, contribuíram fortemente para pôr em causa a grande narrativa social das carreiras, tal qual formulada por Super, nos anos 50, com a nova organização do trabalho e novos significados para o trabalho e para a carreira.

É por isso que Savickas muda o foco do desenvolvimento da carreira da sequência ordenada e previsível de fases e tarefas do maxi-ciclo, para o desenvolvimento em mini-ciclos, de adaptação, consubstanciados em estratégias de *coping* face ao inesperado e traumático, a componente de processo da construção da carreira. E a grande narrativa da

¹⁵ R - personalidade e profissões realistas; I - personalidade investigativa e ambientes de investigação e conhecimento; A - personalidade e profissões artísticas; E - personalidade e ambientes empreendedores; C - personalidade e profissões convencionais (Holland, 1985).

estabilidade de Super é rescrita como a grande narrativa da mobilidade, em acordo com a sociedade da mudança e do conhecimento em que vivemos.

As mesmas fases de desenvolvimento, agora em mini-ciclos de adaptação, são afinal os processos sócio-cognitivos de coping face às frequentes transições e mudanças da carreira de hoje em dia. É neste quadro que Savickas redesigna duas das fases de desenvolvimento, propondo que: a) a fase de manutenção passe a chamar-se fase de gestão (da carreira), designação mais consentânea com as tarefas de manutenção e actualização de competências agenciadas pelo próprio e já não decorrentes de progressão prevista pela organização ou por acordos colectivos e, b) a fase de declínio assuma a designação de fase de descompromisso ou desinvestimento (do inglês *disengagement*), uma designação que permite enquadrar comportamentos de preparação e aceitação adaptativa de mudanças por desemprego, por insatisfação, ou por outros acontecimentos de ordem pessoal ou social, preparando caminho para um novo mini-ciclo de comportamentos de crescimento e exploração, conducentes ao estabelecimento e ao futuro reequacionamento das acções de gestão da carreira.

Ainda, assumindo as tarefas de mini-ciclo de adaptação como estratégias de *coping*, a adaptabilidade vocacional passa a ser vista como estratégia de auto-regulação que permite ao indivíduo implementar os seus auto-conceitos em papeis profissionais, criando a sua vida profissional e construindo a sua carreira.

Quadro VIII – Dimensões da adaptabilidade vocacional (Adaptado de Savickas, 2005, p.53.)

Dimensão	Questão de carreira	Atitudes e crenças	Competência	Comportamentos de coping	Perspectiva relacional	Problema de carreira	Intervenção
Preocupação	Tenho um futuro?	Projectista	Planeamento	Atenção Envolvimento Preparação	Dependente	Indiferença	Exercícios de orientação
Controlo	Quem controla o meu futuro?	Decisivo	Tomada de decisão	Assertividade Disciplina Vontade	Independente	Indecisão	Treino de decisão
Curiosidade	O que quero do futuro?	Inquisitivo	Exploração	Experimentação Assunção de riscos Questionação	Interdependente	Irrealismo	Busca de informação
Confiança	Consigo fazê-lo?	Eficaz	Resolução de problemas	Persistência Esforço Diligência	Adequado	Inibição	Construção de auto-estima

A adaptabilidade vocacional concretiza-se em quatro dimensões ou atributos dos indivíduos – preocupação com a carreira, controlo sobre a carreira, curiosidade face à carreira e

confiança na carreira – que se corporizam em atitudes, crenças, comportamentos e tipo de relações, como Savickas exemplificou no Quadro VIII da página anterior, a partir de 4 questões de carreira que, considera, a sociedade incita o indivíduo a colocar-se a si mesmo, identificando, a propósito, os problemas decorrentes da ausência daqueles atributos e os alvos da consequente intervenção vocacional.

A par da grande narrativa social da carreira, é na narrativa subjectiva e única da carreira que Savickas situa a componente dinâmica da construção da carreira. As histórias de carreira, uma vez narradas, revelam os temas que, transversalmente, sustentam as escolhas significativas e contribuem para o ajustamento aos papéis profissionais. A narrativa responde ao *porquê* da carreira, encerra a verdade subjectiva, que pode não corresponder à verdade histórica, e contextualiza o *self* no tempo, no espaço e nos papéis sociais. Savickas considera ainda, que a organização e associação consciente das experiências significativas se faz segundo um padrão temático ou tema de vida unificador que atribui coerência e continuidade ao *self*.

Para definir tema de vida, Savickas adopta a definição de Csikszentmihalyi e Beattie (1979, citado por Savickas, 2005, p.59): “Um tema de vida consiste num problema ou conjunto de problemas que a pessoa quer resolver acima de todas as coisas e nos meios que a pessoa encontra para o resolver.”¹⁶ Nesta linha, a construção da carreira anda à volta da transformação de um problema ou desafio pessoal numa força conhecida ou até num contributo social.

A singularidade dos temas de vida impede o autor de fazer qualquer tentativa de catalogação dos temas de vida possíveis. Por outro lado, os temas de vida podem ser reconceptualizados, ou melhor, reconstruídos, na sequência de acontecimentos de vida que obriguem a desenvolver novas estratégias de *coping*, ou mesmo de sobrevivência e adaptação. Aliás, em Markus e Wurf (1987) a narrativa individual, ou autobiografia, é vista como uma auto-representação intrigante por que é muitas vezes revista. E os dois autores referem pesquisas onde é sugerido que os indivíduos reescrevem as suas narrativas de molde a sustentarem uma auto-imagem do momento. Por este processo dão significado à auto-imagem, transformando-a num auto-conceito activo, presente e actualizado pela imagem reflectida pelo próprio e pelos outros (Vaz Serra, 1986).

¹⁶ Tradução livre da autora.

Deste ponto de vista construtivista, Savickas destaca agora a abordagem narrativa como a estratégia, por excelência, da intervenção vocacional, focalizada no *porquê* das escolhas e na relevância subjectiva das escolhas, capacitando os clientes para um constante construir da carreira com significado e validade pessoais.

2.6. Abordagens teóricas ao desenvolvimento da carreira em pessoas com deficiência

“Os livros sobre deficiência são normalmente pouco lidos, as sessões académicas em conferências profissionais ou outros tipos de reuniões sobre deficiência têm pouca assistência.”

¹⁷ (Davis, 1995 citado por Corker & French, 1999, p.10)

No campo da psicologia vocacional foi frequentemente questionada a aplicabilidade das teorias de desenvolvimento às pessoas com deficiência (Claudino, 1997; Crites, 1981; Fabian & Liesener, 2005; Levinson, 2004 e Szymanski, 1994) e até mesmo negada como aconteceu com Osipow, por achar que as condições de partida não se verificavam de modo igual nas pessoas com deficiência – experiências e opções de carreira limitadas, vida psicológica pobre, a deficiência como a característica determinante sobre outras características relacionadas com o comportamento vocacional – e que por isso o desenvolvimento da carreira era travado e nada importante para os deficientes (1976, citado por Crites, 1981 e por Levinson, 2004). Para muitos autores as dificuldades do estudo da aplicação das teorias estava, sobretudo, na diversidade das pessoas no que toca às deficiências, às incapacidades e às desvantagens individuais e sociais daí resultantes e menos na diferença entre as pessoas com e sem deficiência (Claudino, 1997; Hershenson et al., 2002;).

Do lado da reabilitação profissional, as teorias de desenvolvimento da carreira foram frequentemente assumidas como base de trabalho das pesquisas e teorizações sobre questões de educação, formação e integração, envolvendo até conceitos das teorias relevantes, mas sem envolver uma abordagem metodológica longitudinal que interrelacione os acontecimentos e as aquisições ao longo do ciclo ou estádios de vida. A investigação em reabilitação, centrada na educação especial, na integração no mercado de

¹⁷ Tradução livre da autora.

trabalho e na transição entre ambas, tem sido muito sectorial e instrumental, virada para o desenvolvimento de metodologias de intervenção em reabilitação e de compensação da desvantagem das pessoas com deficiência (Fabian & Liesener, 2005; Kravetz et al. 2003; Lancry-Hoestlandt, 2005; Levinson, 2004 e Turner & Szymanski, 1990).

Pontualmente, com Hershenson e Szymanski e respectivos colaboradores surgiram modelos de abordagem ao desenvolvimento das pessoas com deficiência mais abrangentes, mas sempre ligados às necessidades da intervenção em reabilitação educacional e profissional e menos à aplicação e adaptação teórica dos conceitos e à explicação dos processos em pessoas com deficiência.

Procuremos pois, dar uma visão resumida destes trabalhos, teórico-práticos ou de investigação-acção.

Donald Super, desde cedo, defendeu a necessidade de investigação da aplicabilidade da sua teoria a grupos minoritários da sociedade, já que grande parte dos seus trabalhos tiveram por base a investigação junto de uma maioria de jovens estudantes de classe média, e admitiu possíveis especificidades da teoria junto dos “menos capazes e em desvantagem” (Super, 1981 e 1990).

Super terá sido dos primeiros autores do desenvolvimento vocacional a avançar nesta pesquisa com a diferenciação entre o desenvolvimento das pessoas com deficiência congénita ou adquirida antes da carreira e o desenvolvimento das pessoas com deficiência adquirida depois de iniciarem a carreira, estabelecendo semelhanças e diferenças para um e outro grupo, particularmente no que toca à formação e expressão do auto-conceito. No primeiro grupo, o processo de formação do auto-conceito, em termos de identidade vocacional e auto-conceito profissional integra desde logo a deficiência e as incapacidades a ela associadas. No segundo grupo, a deficiência adquirida após o início da carreira obriga a pessoa a um confronto com a mudança física ou psicológica e com as suas consequências em termos de vida quotidiana e de carreira, acarretando a reformulação mais ou menos dolorosa, mais ou menos realista, mais ou menos apoiada e conseguida do auto-conceito (Claudino, 1997; Hershenson et al., 2002).

Esta dicotomia é mais tarde completada por Hershenson et al. (2002) com mais um grupo: o das pessoas com deficiência/doença episódica (ou seja, doenças do foro orgânico,

neurológico ou psiquiátrico, crónicas, em que se alternam crises de duração variável com períodos de funcionamento psicofisiológico regular). Este grupo também coloca especificidades ao desenvolvimento pela necessidade de integrar um eu a “duas velocidades” ou a “duas imagens”, fazer escolhas e desenvolver uma carreira que, simultaneamente, dê suporte ao eu.

Esta diferenciação do desenvolvimento da carreira entre estes três grupos parece constituir uma forma teórica de responder à questão da diversidade entre o grande grupo das pessoas com deficiência e surge regularmente na literatura especializada, como uma proposição teórica, não questionada.

É deste modo que vários autores (Claudino, 1997; Crites, 1981; Levinson, 2004; Lindstrom & Benz, 2002; Turner & Szymanski, 1990 e Wadsworth, 2004), reflectiram o desenvolvimento da carreira na vertente da exploração vocacional em jovens com deficiência congénita ou precocemente adquirida, tendo concluído que, tal como para a população em geral, os acontecimentos da infância e adolescência são determinantes para o desenvolvimento da carreira – nas pessoas com deficiência a fase da exploração está comprometida pela desvantagem social e pelas incapacidades decorrentes da deficiência, originando experiências educativas e vocacionais mais pobres ou restritas, interações sociais menos variadas, comunicação mais pobre e menos oportunidades de desenvolver comportamentos autónomos, de iniciativa própria; este *deficit* experiencial ou de vida, afecta as aprendizagens, a formação de interesses e as escolhas, típicas de uma fase de exploração.

Levinson (2004) vai um pouco mais longe, afirmando que este quadro de cumprimento tardio das tarefas desenvolvimentais e de transições tardias e não regulares, atira as pessoas com deficiência para as “franjas” dos factores de desenvolvimento definidos pelas teorias. Mesmo assim, defende este enquadramento teórico porque tem produzido orientações positivas no campo da intervenção em reabilitação educacional e profissional. Em contraponto, Wadsworth (2004) salienta a importância da componente temporal das intervenções na propulsão do desenvolvimento das pessoas com deficiência mental, defendendo que um início precoce das actividades de exploração vocacional, concede mais tempo às mesmas e à conseqüente formação de interesses, compensando as outras lacunas do foro cognitivo e experiencial, do desenvolvimento. Neste campo de estudo, o conceito

da maturidade vocacional é um conceito central e muito discutido, com o objectivo de se produzirem orientações para as práticas de intervenção vocacional em reabilitação, que desenvolvam a maturidade vocacional, compensando as consequências pessoais e sociais da deficiência.

Salomone & O'Connell (1998) e Kravetz et al. (2003) ao apresentarem questões do desenvolvimento da carreira relacionadas com a doença neurológica e psiquiátrica, respectivamente, encontram um forte impacto da doença nos percursos profissionais dos doentes na medida em que a doença dos primeiros os faz reflectir sobre si próprios e reequacionar todos os aspectos da vida e a doença dos segundos parece condicioná-los a procurar ambientes de trabalho especialmente integradores e apoiantes, que proporcionem bem-estar e ajudem a controlar as crises e, ambos têm que lidar com as atitudes e barreiras do meio face à doença.

Outro conjunto de pesquisa operou-se sobre construtos comportamentais, oriundos das teorias da aprendizagem social, como a auto-eficácia e o estilo atribucional na tomada de decisão da carreira, com a finalidade de produzir orientações para a intervenção em reabilitação (Fabian & Liesener, 2005 e Luzzo et al., 1999).

Outra área de investimento teórico tem sido a do ajustamento ao trabalho, sempre numa lógica muito instrumental, mas na qual se encontram mais uma vez conceitos dispersos das teorias de desenvolvimento da carreira, como sejam: a exploração vocacional para a formação da identidade vocacional, sob a forma de formação, de experiências em contexto real de trabalho e de simulações; o apoio continuado à aprendizagem e à contínua integração do eu nos contextos, sob a forma de mentores, modelos e pares de referência; a promoção da resiliência face à desvantagem social e as acções de promoção da auto-determinação tendentes à apropriação e agenciamento da carreira (Habeck & Szymanski, 1999; Hagner et al., 2001; Levinson, 2004; Lindstrom & Benz, 2002; Turner & Szymanski, 1990; Wadsworth, 2004 e Whelley, 2003)

Em consequência das políticas, pesquisas e intervenções em reabilitação educacional e profissional, cada vez mais pessoas com deficiência cumprem um percurso escolar acima da escolaridade obrigatória, abandonam menos a escola, atingem um grau superior de habilitações, fazem projectos de índole profissional, entram no mercado de trabalho e aí se

mantém, estão empenhados na construção da sua carreira e, estão integrados (Rumrill & Roessler, 1999 e Shahnasarian, 2001).

A par desta constatação, que se verifica um pouco por todas as sociedades ocidentais desenvolvidas, em virtude de forte investimento e priorização de medidas de política social, educacional e laboral dirigidas às pessoas com deficiência, o novo paradigma sócio-político da intervenção em reabilitação é o da participação e do desenvolvimento das funcionalidades e potencialidades das pessoas com deficiência.

Este novo contexto social cria a necessidade de conceber um novo, ou renovado, quadro teórico de referência para o desenvolvimento psicológico e social das pessoas com deficiência, que equacione de forma satisfatória todas estas aproximações, senão similaridades com o desenvolvimento da população em geral (Leahy & Szimanski, 1995 e Shahnasarian, 2001).

É assim que, a assunção teórica de que as pessoas com deficiência têm uma carreira que se desenvolve, à semelhança daqueles com os quais as teorias foram investigadas e desenvolvidas, se tornou uma realidade académica, relativamente recente, na intersecção entre os campos da psicologia vocacional e a reabilitação profissional, mas com investigação ainda insuficiente (Fabian & Liesener, 2005; Kravetz et al. 2003; Lancry-Hoestlandt, 2005; Levinson, 2004; Szymanski, 1994 e Turner & Szymanski, 1990).

Nesta intersecção, Fabian & Liesener (2005), consideram que a enorme diversidade entre as pessoas com deficiência constitui um desafio para o estudo do impacto da deficiência no desenvolvimento da carreira, já que a deficiência não pode ser conceptualizada como um construto estático, com efeitos semelhantes em todas as pessoas. Propõem, antes, que a investigação conceptualize a deficiência como um construto social, que se pode constituir em factor de risco para as aquisições profissionais e para a participação social e não em atributo central determinante das oportunidades, experiências e decisões vocacionais. E Szymanski reforça esta posição desenvolvendo com Hanley-Maxwell (1996) um modelo ecológico de abordagem ao desenvolvimento da carreira das pessoas com deficiência, no qual jogam um papel principal o desenvolvimento enquanto processo contínuo, o contexto enquanto facilitador e agente de compensação e expressão de potencial e os factores de personalidade, mediados pelas crenças individuais e sociais, relativas à desvantagem.

É assim, também, que as problemáticas teórico-práticas centradas sobre o emprego das pessoas com deficiência estão a mudar o foco para as carreiras das pessoas com deficiência, que as intervenções sobre as incapacidades geradas pela deficiência estão a mudar o foco para as áreas de funcionalidade e potencial e que a protecção das pessoas com deficiência está a dar lugar à sua participação, criando condições para a expressão do auto-conceito sob a forma de opiniões, sentimentos, aspirações e escolhas das pessoas com deficiência e para o reconhecimento social do eu, ou seja, da individualidade das pessoas com deficiência.

PARTE 3 – UMA ABORDAGEM NARRATIVA AO ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

3.1. Âmbito do estudo

“O desenvolvimento da carreira das pessoas com deficiência segue os mesmos processos e é condicionado pelos mesmos factores que o desenvolvimento da carreira das pessoas sem deficiência mas, ter uma deficiência expõe a pessoa a experiências únicas que influenciam o desenvolvimento da sua carreira.”¹⁸ (Fabian & Liesener, 2005, p.551.)

A investigação ora apresentada estudou o desenvolvimento da carreira em pessoas com deficiência com o intuito de contribuir para a compreensão do modo como a deficiência se interliga com os diferentes aspectos do desenvolvimento, como o auto-conceito profissional, os papéis de vida assumidos e as fases de vida. E, relaciona-se com a análise do papel das pessoas nas tomadas de decisão de carreira, na condução do seu percurso e na apropriação da sua vida.

Considerando que se trata de um estudo que procura uma compreensão global do processo de desenvolvimento profissional junto de uma dada população, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, de cariz descritivo, por permitir a narração dos percursos, sem os descontextualizar ou fragmentar, por permitir a sua interpretação face à teoria e, se tal for pertinente, compará-los entre si.

O método qualitativo, por ser descritivo, permite abranger um conjunto de processos ou fenómenos ao longo de um dado período de tempo, convidando ao detalhe, ao que é peculiar em cada conjunto de dados e não à obtenção de leis gerais comuns aos indivíduos.

Para tal, e no cumprimento de alguns dos princípios deste tipo de investigação, foi dada primazia à fonte de conhecimento assente na experiência subjectiva da pessoa, segundo a sua perspectiva e respeitando os seus marcos de referência, no reconhecimento da natureza interactiva da experiência e atribuição de significado pessoal ao mundo social (Almeida e Freire, 1997).

A utilização do método qualitativo na investigação psicológica permite, precisamente, o destaque aos processos internos e às significações e à natureza interactiva da sua

¹⁸ Tradução livre da autora.

construção, o que vai de encontro ao objectivo da presente investigação, do ponto de vista da teoria desenvolvimentista de suporte e da prática de análise de cariz holístico e longitudinal.

Nesta medida, a investigação qualitativa não pode proceder de hipóteses que pretenda testar (a variedade e número de indivíduos em presença dariam lugar a generalizações sem fundamento) mas antes de questões mais abertas, decorrentes da curiosidade do investigador e de uma atitude aberta do investigador face a um determinado campo de pesquisa ou de acontecimentos (Poirier et al. 1999).

Concretamente, ao pretender estudar o desenvolvimento profissional de pessoas com deficiência, surgiu desde logo uma primeira questão, que enforma o âmbito do estudo:

Qual a influência da deficiência no desenvolvimento pessoal e no percurso profissional das pessoas?

Partindo desta questão inicial, relativa ao papel da deficiência no desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas com deficiência e tomando o enquadramento teórico gerado pela Teoria do Desenvolvimento da Carreira de Super, decorreu a necessidade de estudar o desenvolvimento da carreira de pessoas com deficiência, procurando perceber a forma como esta influencia a implementação do auto-conceito profissional, os papéis de vida assumidos e a sequência das fases de vida (Super et al., 1996 e Turner & Szymanski, 1990).

Surgiram, em consequência, as seguintes questões de investigação sobre este tema:

Q1: De que forma(s) a deficiência está presente no auto-conceito, nos papéis de vida e nas fases de vida?

Q2: Qual o contributo do auto-conceito para as escolhas vocacionais, ao longo do percurso e para a condução da carreira?

Q3: Que relação existe entre o auto-conceito, os papéis de vida e a carreira?

Q4: Que trajectória desenha cada percurso, em mini-ciclo e em maxi-ciclo e qual a sua relação com o contexto?

A presente formulação do problema de investigação, coloca-nos perante um tipo de problema de natureza mista – decorre da observação e também da teoria (Santos, 2005a). O problema é oriundo da observação e acompanhamento de fenómenos relativos à integração

profissional de pessoas com deficiência mas, ao mesmo tempo, o problema é oriundo da teoria, ou seja, do desejo de verificar a teoria, desta vez junto de um grupo de população raramente encontrado na literatura científica que verifica a aplicação das teorias à população geral, como são as teorias relativas ao desenvolvimento da carreira; a investigação do desenvolvimento vocacional das pessoas com deficiência tem-se operado, sobretudo, em grupos etários e em estádios estanques, estando ainda por fazer pesquisas de cariz longitudinal que interrelacionem os acontecimentos e as aquisições ao longo do ciclo ou estádios de vida (Fabian & Liesener, 2005; Kravetz et al. 2003; Lancry-Hoestlandt, 2005; Levinson, 2004 e Turner & Szymanski, 1990)¹⁹. E, procurou-se seguir as sugestões “pós-modernas” de Richardson (1996) e Savickas (1995b), de estudar os percursos profissionais inseridos no quotidiano das pessoas, de modo a que este estudo contribua para a transição do estudo das carreiras localizado no sistema profissional, para um foco no estudo do trabalho na vida das pessoas, no qual o trabalho é considerado uma actividade humana central não exclusiva do sistema profissional.

Já o objectivo deste estudo é descritivo, na medida em que se pretendeu classificar, ou melhor, mapear certos fenómenos ao contrastá-los com um dado contexto teórico (“à la Krumboltz”), transformando este estudo numa investigação não-manipulativa, descritiva e correlacional, que não permite deduzir relações de causalidade entre as variáveis, a não ser quando se extrapolam essas relações por razões teóricas (Almeida e Freire, 1997; Santos, 2005b).

3.2. Abordagem narrativa

Na convicção de que só uma abordagem narrativa permite uma visão do desenvolvimento individual de molde a responder às questões acima expostas e a cumprir aqueles objectivos, foi feita a opção por:

¹⁹ No recente congresso internacional da AIOSP, Lisboa, Setembro de 2005, Anne Lancry-Hoestlandt referiu que, ao tentar fazer uma resenha do que tem sido estudado e publicado sobre pessoas com deficiência no campo da orientação e desenvolvimento vocacional, em língua francesa e em língua inglesa, encontrou muito pouco material de cariz científico. Do mesmo modo, a pesquisa que a autora fez para o presente estudo, em bases de dados internacionais (PROQUEST, GOOGLE) e nacionais (SNRIPD, IEFP), gerou também muito poucos documentos de cariz científico, tendo encontrado, sobretudo, alguns artigos de opinião. Foi a pesquisa em obras (índice e bibliografia) e artigos (bibliografia) publicados que contribuiu para detectar alguns capítulos e artigos especificamente dedicados à temática do desenvolvimento vocacional junto das pessoas com deficiência.

→ recolha de narrativas, contendo a história de vida até ao momento presente, com destaque para o percurso profissional.

É imperioso começar pela estabilização dos termos “história” e “narrativa” de vida que, em virtude das diferenças linguísticas, surgem por vezes como sinónimos, outras como termos distintos: na linha da diferenciação que os autores anglo-saxónicos fazem entre “*life history*” e “*life story*”, o primeiro termo corresponde aos factos, opiniões e sentimentos vividos e o segundo termo corresponde aos factos, opiniões e sentimentos contados; os termos em inglês “*history*” e “*story*”²⁰ são ambos traduzidos pela palavra “história”, embora ao segundo termo também venham associadas as palavras “narração” e “conto”. Para efeitos da presente investigação, assumimos a partir de agora o uso anglo-saxónico dos dois termos, então traduzidos, respectivamente, por “história de vida” e “narrativa de vida”²¹.

Cochran (1997, p.5) explica que “a narrativa fornece uma organização temporal, ao integrar um princípio, meio e fim, num todo”²², na qual o princípio da narrativa contém o passado; o meio da narrativa é o caminho ou movimento presente na direcção de um fim; o fim da narrativa é normalmente uma projecção no futuro, (um objectivo, um resultado esperado).

Rosenthal (1993) parece estar a defender o mesmo quando afirma que a narrativa constitui um construto pessoal das experiências de vida, derivado de episódios passados e de expectativas futuras e é, simultaneamente, um produto da situação presente do narrador.

E Savickas (1991) concorre para este entendimento ao defender que só a perspetivação da história individual numa linha temporal permite aos indivíduos a percepção individual de carreira ou, mais precisamente, a consciência de uma carreira subjectiva, tal qual Hughes em 1958, a definiu (citado por Savickas, 1991): a carreira subjectiva é a perspetivação dinâmica (no tempo) da vida, na qual a pessoa vê a vida como um todo e faz a atribuição de significado aos atributos/qualidades e acções pessoais e aos acontecimentos, traduzindo-se a carreira em pensamentos sobre o passado, presente e futuro profissionais.

²⁰ In Dicionário Inglês-Português da Porto Editora, 1993.

²¹ A palavra “estória”, pouco utilizada em português, de Portugal, parece ser também uma tradução adequada para “*story*”.

²² Tradução livre da autora.

Por oposição, a carreira objectiva é constituída por factos observáveis, pois consiste nas diferentes posições ocupadas durante o ciclo de vida.

Neste contexto, serão as pessoas que mais facilmente conseguem adoptar a perspectiva das 3 dimensões temporais – recordando o passado, identificando o presente e antecipando o futuro – as que levam vantagem na observação do seu próprio comportamento vocacional e na probabilidade de terem consciência da sua carreira subjectiva (Savickas, 1991).

Ainda e, retomando Cochran (1997), a organização temporal da narrativa, oferece a possibilidade de estabelecer a continuidade da pessoa ao longo do tempo e, numa carreira ou numa vida, a continuidade é o veículo do significado e fornece a base para a manutenção da orientação – se o passado fosse “apagado”, o presente e o futuro cairiam em desorientação (Cochran, 1997).

Cochran (1997, p.6, citando Ricoeur, 1984), encontra ainda outro modo de a narrativa gerar significado: “uma história contada é uma estrutura sintética que configura num todo uma expansão indefinida de elementos e esferas de elementos”²³. Considera o autor que é esta função configurativa da narrativa que suporta a compreensão das acções individuais e dos acontecimentos, em função dos seus efeitos no todo. Do mesmo modo, Widdershoven, reflecte que as experiências de vida só adquirem valor quando se fundem nas narrativas de vida do sujeito, i.e., quando a estrutura pré-narrativa da experiência se articula e ganha um padrão narrativo. É aqui, também, que situamos a visão da narrativa organizada pelo narrador, segundo um padrão consistente em termos temporais e temáticos, que origina o construto subjacente à narrativa, proposta por Rosenthal (1993) e a consequente busca dos temas da narrativa na análise (Bardin, 1991 e Poirier et al., 1997), bem como os temas de vida encontrados nas narrativas por Savickas (2005) ou, até, os auto-conceitos de Super (Super et al. 1996).

Finalmente, e enquanto terceiro modo de gerar significado, Cochran diz que o enredo ou trama da narrativa, encerra uma “lição” ou “moral”. Agora, o princípio da narrativa pode ser visto como o problema; o meio aborda os obstáculos, as oportunidades e as tentativas de solução; o fim conta o resultado, implicando uma “moral da história”.

²³ Tradução livre da autora.

Esta visão não é nova e Widdershoven (1993), ao caracterizar a relação entre vida e narrativa, refere MacIntyre e a sua visão de que a vida é uma narrativa em acção ou uma história posta em prática, interpretando a narrativa como argumento ou enredo da vida, em que, mais uma vez, o sentido da vida depende das histórias narradas sobre ela; as narrativas passam a ter o estatuto de recursos dramáticos.

Rosenthal (1993), defende que as narrativas de vida encerram dois níveis: o vivido (as situações e experiências relatadas) e o narrado (significados presentemente atribuídos às situações e experiências relatadas), que mantém entre si uma relação de reciprocidade, na qual o construto subjacente à narrativa determina a relevância de uma experiência, ao mesmo tempo que o conjunto de experiências significativas formam o construto. Deste modo poder-se-á dizer que o enredo e “lição” definidos por Cochran, são afinal o construto de Rosenthal, i.e., a significação atribuída ao “vivido” pelo “narrado”.

Para este estudo, estes três modos de gerar significado foram os recursos para a procura e destaque de representações pessoais da carreira dos participantes, nas narrativas recolhidas, mas com maior recurso ao primeiro, como adiante se verá.

Foi com este intuito que se avançou para o presente estudo com uma abordagem narrativa.

As narrativas de histórias de vida são cada vez mais um modelo e uma estratégia, mais do que um instrumento, na panóplia de modelos psicoterapêuticos e de aconselhamento e nas intervenções de formação contínua de determinados grupos profissionais, como sejam os professores, tendo em vista o desenvolvimento e a promoção pessoal. No final do século XX e princípio deste século, as suas potencialidades têm sido sobejamente distinguidas por vários autores internacionais e nacionais como Amundson, Cochran, Gonçalves e Coimbra, Goodman, Guichard, Jarvis, Josselson, Josso, Rosenthal, Savickas e Widdershoven. As narrativas deixaram então de ser sobretudo um método de estudos psicológicos, sociológicos e antropológicos (Poirier et al., 1999), ultrapassando as fronteiras da investigação e dando o salto para a intervenção.

O facto das narrativas constituírem uma adopção consciente de um determinado desenrolar de factos ou de conjecturas de futuro, não é estranho a esta evolução.

Para Widdershoven (1993), o sentido implícito da vida é explicitado nas narrativas de vida e, o acto de compreensão do sentido da vida pela interpretação que só a narração permite,

altera o próprio curso da história individual – residindo aqui o poder de mudança das abordagens da psicologia em geral e da psicoterapia, em particular.

Do ponto de vista do aconselhamento, é com base nas narrativas do passado e nas projecções do futuro que os indivíduos podem procurar um ajustamento harmonioso e contínuo, entre o ideal e o possível, numa permanente construção de significado, consubstanciada nas escolhas inerentes àquele ajustamento.

A partir do modelo traço-factor é possível propor ajustamentos perfil-ocupação muito razoáveis, mas este ajustamento não constitui uma estrutura duradoura em termos de desenvolvimento vocacional se não levar à construção de significado na narrativa pessoal. A estrutura duradoura é, então, a narrativa vivida (Cochran, 1997).

Ainda e retomando a narrativa quer como método de estudo quer como método de intervenção, Cochran defende que uma narrativa com algum detalhe fornece tanta informação como os testes, informação esta baseada em desempenhos reais e não em amostras artificiais de desempenho, podendo concluir-se que, enquanto os atributos medidos pelos testes são limitados e muitas vezes relativos a conceitos abstractos, a narrativa de vida põe a descoberto dimensões ilimitadas e permite a definição mais precisa de qualidades ou atributos da pessoa e tem também mais poder preditivo. Em complemento, é recorrente a advertência de que os testes, em orientação, não podem ser utilizados como recurso de informação único sobre a pessoa, sob pena de se propor um ajustamento tecnicamente perfeito mas despersonalizado, ou seja, sem qualquer significado e de difícil apropriação para a pessoa. À abordagem do ajustamento, o que falta é o significado da história que a pessoa viverá se fizer uma ou outra opção (Cochran, 1997).

A esta visão acresce que, para Super (1963a) e para Wilye (1961, citado por Super, 1963b), conhecer as ideias que a pessoa tem de si própria, os auto-conceitos, seja em aconselhamento ou em investigação, só pode ser feito mediante a auto-apresentação ou por auto-relatos, com frases do tipo “eu sou...” revelando assim, pensamentos, sentimentos e opiniões sobre si própria; qualquer avaliação feita por observação ou por instrumentos parametrizados constitui uma medida de terceiros, de origem objectiva ou externa que, mais uma vez, não foi forçosamente integrada pela pessoa.

Mas, como veremos, o uso de narrativas é um método exaustivo, que exige disponibilidade de tempo e, também, disponibilidade psicológica da parte do narrador e do investigador, ao originar uma profusão de dados, tornando complexa e morosa a investigação, obrigando a controlar a quantidade para se investir na qualidade e no alargamento do âmbito do objecto em estudo.

Esta circunstância constitui uma explicação possível e um contributo provável para que, em psicologia, a investigação seja mais quantitativa do que qualitativa.

A nosso ver, é no entanto necessário que, em domínios pouco estudados como parece ser o do presente estudo, se conduzam estudos qualitativos, já que estes podem contribuir de modo diferenciado para encontrar novos motes de pesquisa, novas questionações e problemas por explicar.

Mais, a abordagem narrativa é, também, um método que permite a continuação do procedimento para além do tempo e do espaço deste estudo, junto de novos participantes, o que pode assim enriquecer em quantidade e qualidade de dados a recolha inicialmente feita.

A abordagem narrativa raramente coloca fortes condicionantes quanto à sinceridade do narrador e à fidelidade dos factos narrados. Quanto à primeira, os autores referem uma disponibilidade e solicitude espontâneas nos indivíduos convidados para participar que faz pressupor igual disponibilidade para a franqueza na narração. Quanto à segunda, trata-se de recolher e analisar uma narrativa pessoal, portanto, uma leitura e interpretação de acontecimentos, actos, pensamentos e sentimentos de um percurso, visto pelo seu protagonista; mas, a própria dimensão cursiva da narrativa permite ao investigador fazer verificações, descobrir hiatos e solicitar esclarecimentos. Aliás, quando o narrador narra a sua própria história, o “eu” é o objecto, o centro da trama de acontecimentos e o contexto sócio-cultural surge em resultado da interiorização, ou seja, da atribuição de significação pessoal. Parte-se ainda da assunção de que, o “falar de si próprio” sempre pareceu muito agradável ao homem, a quem é bastante fácil explorar para reconstituir, compreender e fazer compreender, um passado e um presente. Os dados recolhidos deste modo, só podem ser alvo de um tratamento psicológico, na medida em que eles são necessariamente subjectivos e reconhecidos pelo narrador como tal (Poirier et al, 1997).

3.3. Constituição da amostra

Considerando que se tratou de um estudo com objectivos de natureza descritiva que procurou conhecer o detalhe e a singularidade através da análise de narrativas, a questão da representatividade da amostra no quadro da população-alvo em estudo, não se colocou – pretendeu-se conhecer com profundidade alguns casos e não uma amostra representativa do universo.

Flaubert foi para Poirier e colaboradores (1997, p.12), o precursor da abordagem narrativa, ao registar a primeira história de vida enquanto inquiridor e ao defender que a escuta dos anónimos deveria ser considerada como meio de estudo do normal, do médio ou banal, afinal, do real concreto e não do excepcional. Com o uso mais intenso do método, ao longo do século XX, surgiram novas perspectivas sobre quem ouvir nesta abordagem: se os desfavorecidos, se os bem-sucedidos? A opção pelos desfavorecidos, mais presente nos estudos sociológicos e com uma possível explicação política, de preocupação com as minorias, tem sido compensada pelos estudos psicológicos, que procuram conhecer pessoas consideradas excepcionais e debruçar-se sobre biografias de personalidades marcantes da História Universal. Para Poirier e colaboradores, o movimento actual no que toca à escolha de participantes, privilegia a aproximação ao real e ao comum. Josselson (1993) também destaca que o estudo do indivíduo “normal” em contraponto ao estudo do indivíduo “patológico” (estudos de caso comuns em psicopatologia), ao analisar os fenómenos no seu contexto, estuda as pessoas e não as variáveis e, pode mesmo permitir a assunção de que os “normais” podem representar grupos ou processo. Em complemento, Super et al. (1996) reconhecem pertinência à recomendação dos seus críticos, de dar mais atenção teórica e empírica a grupos diversificados em diferentes condições sócio-económicas. E foi na conjugação destes pensamentos científicos que quisemos definir os participantes do presente estudo – são especiais e são comuns, em simultâneo.

Já o tamanho da amostra foi condicionado pelo facto do estudo ser qualitativo e se basear em análise de narrativas, um método necessariamente moroso e consumidor de tempo.

Pelo que acima foi dito, foi mesmo assim necessário constituir uma amostra que se convencionou ser de conveniência ou oportunidade (Bell, 1997), não-probabilística (Pardal & Correia, 1995) e cujos fundamentos de constituição dependem sobretudo do juízo do

investigador, no pressuposto de que este tem, “sobre o universo, no mínimo, algum conhecimento e muita intuição” (Pardal & Correia, 1995, p.42). Este tipo de amostragem permite a possibilidade de decidir sobre o número final de participantes à medida que se avança no estudo, o que é uma clara vantagem numa abordagem narrativa, na qual não controlamos à partida a qualidade e âmbito dos dados efectivamente recolhidos.

Apesar de ser um dos métodos de amostragem mais comuns em psicologia, a amostra de conveniência apresenta limites à generalização (Santos, 2005b), mas dado que a generalização não constituiu objectivo deste estudo, este é um limite que não nos condicionou.

Concretamente, no nosso processo de amostragem definiram-se os seguintes requisitos para o participante:

- ter deficiência;
- ter história profissional;
- e, ter facilidade de expressão oral, de modo a conseguir narrar fiel e detalhadamente a sua história de vida;
- estar geograficamente acessível à investigadora e, ser seu conhecido em contexto profissional, também foi considerado.

Foram escolhidos e convidados numa 1ª fase, entre Julho e Agosto de 2005, 7 participantes, que aceitaram participar. Dada a morosidade de tratamento das entrevistas – processo de transcrição – e porque poderia haver necessidade de eliminação posterior de material por falta de condições/elementos para análise, optou-se por convidar mais 3 participantes, dos quais 2 estavam disponíveis para participar. Assim, numa 2ª fase, em Novembro de 2005, foram entrevistados mais 2 participantes, com os quais se procurou complementar o grupo inicial. Os participantes efectivamente entrevistados e as narrativas tratadas foram 9, identificados nos Quadros IX e X da próxima página.

A distribuição por género, idade, habilitações, deficiência e situação face ao emprego não foi premeditada. Apenas a escolha dos dois últimos participantes correspondeu a uma preocupação em procurar pessoas com situações diferentes das anteriores, nomeadamente no que toca às habilitações – a licenciada – e à situação face ao emprego – o aposentado.

Quadro IX – Caracterização dos participantes da 1ª fase

1ª Fase						
1Ana	2Manuel	3Maria	4Joaquim	5Rita	6Carlos	7Ricardo
48 anos	31 anos	29 anos	60 anos	45 anos	29 anos	42 anos
9º ano	4º ano	6º ano	9º ano	6º ano	10º ano	9º ano
Deficiência mental ligeira	Doença mental – esquizofrenia	Deficiência mental ligeira	Cegueira	Cegueira total	Surdez profunda	Deficiência motora – paraplegia
Formanda	Ocupado	Empregada	Empregado	Empregada	Trabalhador-estudante	Empregado

Quadro X – Caracterização dos participantes da 2ª fase

2ª Fase	
8Leonor	9Vasco
54 anos	36 anos
Licenciada	10º ano
Deficiência motora de membro inferior	Doença orgânica e deficiência visual
Empregada	Reformado

Em todos os participantes procurou-se pessoas ao mesmo tempo normais, não excepcionais, mas cuja carreira objectiva, conhecida, encerra algum aspecto original, não comum ou particularmente exigente em termos de desvantagem e incapacidade.

A inclusão de duas pessoas com deficiência intelectual ligeira constituiu um desafio particular na medida em que são aquelas em que menos se espera que haja consciência subjectiva consistente de um percurso de vida e das suas significações, mas que têm um percurso feito, têm aspirações e, junto das quais foi fácil obter a disponibilidade para participar e, conseqüentemente, uma narrativa talvez menos elaborada que outras, mas bastante espontânea e completa.

3.4. Instrumento

O instrumento eleito foi a entrevista, na qual se pediu ao entrevistado que narre a sua história de vida, assumindo a partir de agora, também, a designação de narrador.

Procurou-se atender à resistência apresentada pelos participantes em narrar por escrito as suas histórias de vida (autobiografia directa), em contraponto a uma grande disponibilidade para participar no estudo. Assim, não restaram dúvidas de que este estudo passaria pelo recurso à entrevista, dando origem a autobiografias indirectas (Poirier et al, 1997).

Segundo Labov e Fanshel:

“Uma entrevista é um *speech-event* no qual uma pessoa A extrai uma informação de uma pessoa B, informação essa que estava contida na biografia de B.” (1977, citados por De Ketele & Roegiers, 1999.)

E para estes autores, biografia corresponde ao conjunto das representações associadas aos acontecimentos vividos pelo narrador.

Foi feita a opção por uma única entrevista a cada participante, semi-estruturada e semi-directiva no que concerne às perguntas e, aberta, no que concerne às respostas.

Ou seja, optou-se por uma entrevista, única mas extensa, na qual a relação entrevistador - narrador deu lugar a um controle mínimo sobre os elementos/temas a trazer à colação e uma liberdade de expressão máxima para o narrador. Naquela relação, procurou-se criar espaço para uma alternância entre a semi-directividade no conteúdo e a não-directividade rogeriana na forma, permitindo inclusivamente, divagações por parte do narrador. Para além das intervenções do entrevistador que direccionaram o conteúdo, aceitou-se que o entrevistador se “apagasse”, surgindo apenas para facilitar, encorajar e, pontualmente, solicitar algum esclarecimento. O encorajamento baseou-se em expressões não verbais e paralinguísticas de interesse e atenção (Pagés, 1965; Rogers, 1965 e 1983 e Rosenthal, 1993).

A este propósito, Poirier et al. (1997) aconselham mesmo que o entrevistador adopte o estilo de conversa e não o de inquérito, com o fim de suscitar disponibilidade da parte do narrador e Pardal & Correia (1995) defendem uma actuação muito semelhante.

A fim de cumprir a relação acima descrita de equilíbrio entre a semi-directividade e não-directividade e de, numa única entrevista, obter uma narrativa com significado, que também responda à questão de "...quanto é que precisamos saber sobre uma pessoa para podemos compreender algo sobre ela"²⁴, é essencial que a entrevista seja planeada e contenha um guião e que este guião seja, de alguma forma testado (De Ketele & Roegiers, 1999; Pardal & Correia, 1995; Poirier et al, 1997; Santos, 2005b; Silva, 2003). Deste modo,

Para a construção do guião, organizado em temas, teve-se em conta a teoria de enquadramento – o Desenvolvimento da Carreira de Super – e os três modos de gerar significado nas narrativas que constituem os recursos para a procura e destaque de representações pessoais da carreira dos participantes (Cochran, 1997).

Assim, podemos dizer que o guião contém apenas 3 questões, que equivalem a 3 temas:

1. O percurso de vida – *conte a sua história profissional e pessoal desde a infância até ao momento presente* – correspondente ao passado e presente do narrador e que permita identificar as fases de vida e os papéis assumidos – a carreira objectiva.
2. O conceito de si próprio – *como se vê a si mesmo, como se vê com deficiência ou doença e que influência considera que esta teve no seu percurso* – na exaltação da função configurativa da narrativa, que suporta a compreensão das acções individuais e dos acontecimentos, em função dos seus efeitos no todo, na procura, afinal da carreira subjectiva dos participantes, do(s) tema(s) de vida e das significações pessoais.
3. E a projecção no futuro - *como vê o seu futuro e que aspirações pessoais e profissionais tem* – já que a narrativa é normalmente encerrada por uma projecção no futuro, sob a forma de um objectivo ou um resultado esperado para uma acção presente; a continuidade é o veículo do significado e fornece a base para a manutenção da orientação, garantindo-se assim uma etapa essencial para que a narrativa faça sentido para o narrador e para que ele tenha a possibilidade de se apropriar da sua carreira subjectiva.

O guião tal qual o apresentamos agora é já uma evolução relativa ao desenho inicial do instrumento. Mas numa investigação qualitativa há sempre a possibilidade de

²⁴ Josselson, 1993, p.xi; tradução livre da autora.

reajustamentos (Almeida & Freire, 1997; De Ketele & Roegiers, 1999; Pardal & Correia, 1995; Poirier et al, 1997; Santos, 2005b; Silva, 2003), sob a forma de alterações ou reformulações, face aos dados entretanto recolhidos.

Apesar de testado em estudo de caso feito previamente à presente investigação²⁵, este guião foi sujeito a uma reformulação após as primeiras entrevistas:

Na primeira questão/tema, pedimos ao narrador que situasse o início da sua história a partir, sensivelmente, do final do 4ºano ou pelos 10/11 anos de idade. Pelas respostas dadas, rapidamente concluímos que alguns começavam a sua história mais cedo, por razões de sentido e coerência dos factos relatados. Transformámos, então, aquele pedido numa pista mais vaga e flexível – iniciar a história a partir da infância.

Mesmo com guião e garantindo que as entrevistas foram sempre conduzidas pelo investigador (com prática de mais de 20 anos de entrevistas de ajuda psicológica) num prazo de tempo relativamente curto (em duas fases), era de esperar a ocorrência de respostas com alguma dose de divagação ou mesmo pontualmente desajustadas face às questões/temas; cada narrador faz a sua interpretação das questões e releva alguns aspectos em detrimento de outros que o investigador tinha em mente (Poirier et al., 1997 e Santos, 2005b).

Este tipo de ocorrências não pode por em causa a investigação, desde que esta última tenha sido planeada de forma adequada, rigorosa e replicável, particularmente no que toca ao instrumento utilizado, para lhe garantir validade (Almeida & Freire, 1997 e Bell, 1997). Aquele tipo de ocorrências têm, por isso, que ser tidos em conta quer na tarefa de preparação da entrevista quer na tarefa de análise, podendo dar lugar, inclusivamente, à criação de categorias para conteúdos excedentários, como se verá no capítulo que versa a criação das categorias (Santos, 2005b).

A integração do guião da entrevista na carta-convite que foi entregue aos participantes antecipadamente, teve também como objectivo contribuir para a diminuição daquele tipo de ocorrências, centrando o narrador nos temas em questão e criando nele disponibilidade para aspectos que, porventura, não abordaria espontaneamente. (Ver Anexo A.)

²⁵ No âmbito do presente Mestrado, no trabalho de avaliação da disciplina de Desenvolvimento e Gestão das Carreiras, em Janeiro de 2005, a autora fez o primeiro ensaio de uma abordagem narrativa ao desenvolvimento da carreira em pessoas com deficiência, utilizando o guião agora apresentado.

O guião e a forma de condução da entrevista originaram uma maioria de narrativas de média e grande dimensão, com bastante detalhe e que não obrigaram a contactos posteriores com os narradores, para esclarecimentos adicionais, recurso possível e normalmente defendido para as investigações qualitativas assentes em narrativas (Pardal & Correia, 1995; Poirier et al, 1997).

Finalmente, todos os autores (referenciados até aqui) que mais se debruçaram sobre a entrevista como instrumento de investigação, são unânimes em considerar que uma das principais limitações da entrevista é a incapacidade da narrativa de, após a passagem a escrita, reter o contexto que é conferido ao discurso pela expressão fisionómica, pelos gestos e postura do entrevistado, e pela entoação e ritmos dados às palavras. Os procedimentos que a seguir se descrevem têm esta crítica em conta e tentaram colmatar aquela limitação, entre outras, que também são referidas.

3.5. Procedimentos de recolha de dados

3.5.1. Abordagem aos participantes

Os participantes foram abordados uma primeira vez com o convite para participar no estudo, por meio de contacto telefónico.

De seguida foi-lhes enviada a carta-convite por correio, por mail ou em mãos.

Num segundo contacto (telefone ou mail), o encontro foi marcado para hora, dia e local adequados para levar a cabo a entrevista, segundo a conveniência dos participantes.

As entrevistas foram conduzidas em salas ou gabinetes de atendimento ou de reunião, adequados à situação de entrevista, no que toca a mobiliário, insonorização e privacidade; apenas uma entrevista foi conduzida no gabinete de trabalho do entrevistado, mas salvaguardando as mesmas condições e com autorização da entidade patronal.

No início de cada entrevista, os objectivos da investigação, os temas da entrevista, a forma de registo/gravação audio e a posterior devolução dos resultados foram revistos com os participantes; foram solicitados dados de identificação – os constantes da ficha resumo de cada entrevista e participante, que se encontram no Anexo B.

O anonimato dos participantes foi-lhes garantido nas narrativas escritas, através da utilização de nome fictício e de iniciais para alguns dados de identificação discriminadores, como é o caso de dados de natureza geográfica e dados sobre entidades.

Os contactos e a entrevista com o participante surdo profundo, foram feitos com o apoio de intérprete de Língua Gestual Portuguesa. Durante esta entrevista, as três questões/temas foram escritas numa folha de papel que esteve sempre em cima da mesa para o narrador e a intérprete.

3.5.2. Registo das entrevistas

O registo das entrevistas foi feito através de gravação audio em suporte digital – mp3.

A gravação pareceu não constituir um elemento estranho junto dos participantes pois, hoje em dia, a maior parte das pessoas estão familiarizadas com aparelhos diversos de gravação; o pequeno aparelho de mp3 terá mesmo sido esquecido ao longo da conversa pelo que se considera que não perturbou a genuinidade da narração.

Este suporte foi escolhido pela facilidade de transporte e de activação do seu funcionamento, pela capacidade de cerca de 36 horas de registo audio, pela pilha com cerca de 8 horas de duração, pela sua fiabilidade e segurança, qualidade do som e resistência.

A gravação audio-digital em mp3 oferece uma grande facilidade de replicação para outros suportes – disco rígido do computador e CD – aumentando em muito a segurança e a durabilidade destes registos audio, sem perda de qualidade.

Permite uma grande qualidade da reprodução/audição e é audível pelas colunas do computador ou com os auscultadores. A audição no computador é de uma enorme facilidade através do uso dos comandos de reprodução do Windows Media Player. Todas as tarefas de manipulação da gravação – repetição selectiva da audição, voltar atrás, ouvir apenas uma determinada passagem – são rápidas e não alteram a qualidade do registo.

Finalmente, os registos audio foram devidamente classificados, seguindo uma fórmula que foi depois mantida na classificação dos registos escritos subsequentes. Utilizou-se, para cada documento áudio uma numeração e nome fictício – a numeração usada decorreu da ordem cronológica das entrevistas e o nome fictício foi escolhido ao acaso. (Ver Anexo B.)

3.5.3. Transcrição

No respeito pelo narrador e pela sua disponibilidade para contar a sua história e para obviar à perda de contexto do discurso oral – expressão fisionómica, gestos e postura do entrevistado, entoação e ritmos dados às palavras – optou-se por fazer a transcrição completa, i.e., reprodução integral da narrativa, por escrito, utilizando a pontuação como recurso estilístico para expressar a entoação do narrador, mantendo as repetições, expressões e hesitações típicas do discurso falado (mesmo que correspondam a erros de linguagem na forma escrita). Os outros elementos da comunicação não-verbal não foram registados, por nos interessar sobretudo a componente cursiva e verbalizada do discurso e menos a expressão não-verbal de emoções, paralela ao discurso do narrador. Esta expressão não-verbal de emoções não foi, em si mesma, objecto da análise de conteúdo do estudo e, o seu registo sistemático poderia aumentar a já inevitável subjectividade no processo de categorização das unidades de texto, quando o investigador passa da leitura à interpretação.

Apesar do risco da significação de cada narrativa poder transparecer com mais dificuldade sob a abundância do discurso, seguimos as pisadas de Poirier et al. (1997), em que as transcrições ora apresentadas cumpriram os seguintes passos:

- 1º. transcrição em bruto a partir de uma primeira audição;
- 2º. tratar gramaticalmente e pelo mínimo necessário, a primeira versão de transcrição, de modo a ser legível e inteligível – discurso decifrado;
- 3º. tratar as perguntas do entrevistador de modo tipográfico distinto, usando exclusivamente maiúsculas, como foi a opção presente;
- 4º. retirar os erros gramaticais simples, automáticos;
- 5º. com a segunda audição completa, retirar os “ah” maquinais, de encadeamento do discurso oral e reter os “ah” que correspondem a hesitação, surpresa ou qualquer outra expressão de emoção;
- 6º. manter as diversões e os saltos do discurso, apesar de poderem gerar erros quanto ao sujeito, tempo verbal ou complemento;
- 7º. rectificar a pontuação;

8º. suprimir os elementos identificadores dos narradores, através do uso de iniciais para todas as referências a lugares e terras, escolas, entidades patronais e afins; excepção feita para as referências a Lisboa e a organismos nacionais aí sediados, mencionados a propósito da deficiência do narrador;

9º. audição dos registos audio completos face aos respectivos textos já tratados e destinados à análise.

No final, obtivemos textos fiéis à oralidade, que não obrigaram a notas de rodapé ou parêntesis, permitindo uma leitura inteligível e o menos deselegante possível, em termos gramaticais, ou mesmo literários.

Este procedimento gerou três versões das narrativas – versão audio, versão escrita completa e versão escrita tratada.

Uma 4ª versão das narrativas surgiu posteriormente com a primeira tarefa de análise – a divisão em unidades de significado, como veremos nos próximos capítulos.

Porque a entrevista com o participante surdo profundo, foi feita com o apoio de intérprete de Língua Gestual Portuguesa, a transcrição da mesma teve algumas especificidades: a intérprete traduziu o discurso gestual do narrador utilizando quase sempre a terceira pessoa – “então, ele fez...”, “ele pensou...”, “ele sentiu...”; o discurso falado da intérprete foi, pela transcrição, transformado num discurso escrito na primeira pessoa, visto ter tido origem num discurso gestual na primeira pessoa.

Em complemento da acção de selecção optou-se por juntar à ficha resumo (atrás referida em 3.5.1 e em 3.5.2.) o perfil biográfico de cada participante, a partir da sua narrativa, a fim de possibilitar a apreensão rápida de cada história de vida (Poirier et al., 1997). Estas fichas não foram alvo de análise, porque produzidas pela autora. Servem apenas a apresentação de cada entrevista e participante (ver Anexo B).

3.6. Procedimentos de análise de conteúdo

“Diz-se e escreve-se muita coisa, mas sobretudo faz-se como se pode.” (Lazarsfeld, in Poirier et al., 1997, p.47.)²⁶

Foi precisamente para contornar as limitações impostas pela narração ao investigador, que nos propusemos a uma análise de conteúdo que, sendo sistemática, válida e replicável, pudesse conferir sentido às novas interpretações que cada narrativa vai, deste modo gerar.

A análise de conteúdo constitui um desafio pois pretende dar um sentido ao conjunto de factos narrados sem reduzir a riqueza das significações. Segundo Widdershoven (1993, p.2), “a vida informa as histórias e é enformada pelas histórias”²⁷, pelo que o sentido da vida não pode ser encontrado fora das histórias contadas sobre a vida.

A análise consiste então, na desmontagem da narrativa, a fim de permitir uma melhor reconstituição do sentido pela remontagem segundo conceitos que conduzem ao reencontro da lógica e das significações do vivido (Poirier et al., 1997).

A desmontagem refere-se à divisão da narrativa em unidades de texto.

A remontagem corresponde à atribuição de categorias, originadas em conceitos, a cada unidade de texto.

A atribuição das categorias-conceito origina então uma “nova narrativa” e, porventura, um novo significado ou sentido, pelo reagrupamento das unidades de texto.

Para cumprir este desafio, Poirier et al. (1997) considera necessário por em evidência as constantes das histórias de vida, as regularidades individuais e as sequências, só possível pela divisão em unidades de significado e respectivo reagrupamento ordenado, organizado e descodificado pelos conceitos inerentes a cada categoria.

A análise de conteúdo é dependente do *corpus* (dados seleccionados) e dos fins a atingir; por esse motivo, a análise é uma técnica e constitui uma etapa de uma pesquisa, não impedindo outras análises sobre o mesmo *corpus* (Bardin, 1991; Poirier et al., 1997; Vala, 1987).

²⁶ Citado por Poirier et al., a propósito dos limites impostos à análise de narrativas pela narração propriamente dita, que sempre escapa ao controle do investigador mais avisado.

²⁷ Tradução livre da autora.

Na análise de conteúdo há autores que consideram que é analisado o conteúdo manifesto – os temas e ideias principais – e que a posterior leitura da narrativa, orientada pela tarefa de categorização, permite aceder ao conteúdo latente – a informação contextual e conotada (Becker e Lissman, 1973, citados por Mayring, 2000; Berelson, 1952, citado por Vala, 1987; Lassarre, citado por Poirier et al., 1997).

Só assim, pela tarefa de categorização, a análise de conteúdo constitui um método válido e replicável, que permite fazer inferências específicas a partir de um texto, para outros estados ou propriedades da sua fonte (Poirier et al., 1997 e Vala, 1987). E é na inferência que reside a interpretação.

As vantagens da análise podem ser consubstanciadas em: submissão do material a um mesmo modelo de comunicação; utilização das mesmas regras processuais de tratamento de dados; e, interpretação através de um sistema de categorias cuidadosamente construído e revisto (em que o próprio processo de análise contém a revisão, confirmação e infirmação de categorias, em função da sua utilidade e utilização); se o procedimento cumprir critérios de confiança e validade, então a análise é replicável e é comparável com outras análises e outros estudos (Mayring 2000; Santos, 2005b e Vala, 1987).

A fim de cumprir estes critérios de confiança e validade, passamos a descrever todos os passos que guiaram e constituíram a análise de conteúdo – selecção dos textos ou constituição do *corpus*; divisão dos textos em unidades; criação de categorias; procedimentos de categorização e percursos de análise.

3.6.1. Selecção dos textos

Seguindo Bardin (1991), procurou-se constituir o *corpus* para análise a partir do universo já demarcado pelas etapas anteriormente cumpridas de amostragem, construção do instrumento, recolha dos dados e transcrição.

Para esta selecção é essencial proceder a uma primeira leitura integral dos dados, a leitura “flutuante” de Bardin, na qual o investigador se pode permitir impressões que possam, porventura, constituir pistas orientadoras para a selecção dos textos e, sobretudo para a formulação das hipóteses ou objectivos. Esta primeira leitura “livre” ou “descomprometida” é essencial para a fase de formulação de categorias (os índices e indicadores de Bardin).

As regras de selecção sugeridas por Bardin, são:

- Regra da exaustividade – não deixar de fora nenhum dos elementos do *corpus* seleccionado – esta regra foi assegurada pelo procedimento de transcrição exaustiva anteriormente descrito;
- Regra da representatividade – os documentos seleccionados devem ser uma amostra representativa do universo inicial (todos os dados recolhidos) – no caso presente os dados seleccionados corresponderam aos dados recolhidos;
- Regra da homogeneidade – entre os diferentes documentos deve haver similaridades formais suficientes, para permitir procedimentos de análise semelhantes, sem perda de rigor – o que foi garantido através de procedimentos semelhantes de recolha dos dados;
- Regra de pertinência – selecção de documentos pertinentes face ao objectivo que motiva a análise – a utilização do guião de entrevista contribuiu para o cumprimento desta regra.

Estas três regras de Bardin, foram completadas pelas três regras de selecção de uma “boa narrativa” propostas por Josselson (1993): a abrangência do material (quanto é preciso de saber sobre uma pessoa para poder compreender algo sobre ela), a coerência do material (se as partes, permitindo a complexidade e diversidade humanas, conduzem a um todo com significado) e o cunho estético do material que, com a coerência garantem o sentido da narrativa.

Na presente investigação, o cumprimento dos procedimentos de recolha permitiu a selecção de todos os documentos recolhidos, passando estes, a partir de então, a constituir o *corpus* para análise.

3.6.2. Unidades de análise

O tratamento dos dados, após a transcrição, inicia-se com a identificação das unidades para análise, também designadas na literatura por unidades de texto, unidades de significado, unidades de informação ou unidades de registo. A tarefa de identificação de unidades e divisão do texto por unidades, confere organização ao documento.

A unidade de significado pode ser (Bardin, 1991, Santos, 2005a):

- a menor porção de texto com uma ideia completa;
- as afirmação ou conjunto de afirmações relativas ao tema, ao objecto ou referente, ao personagem, ao acontecimento ou, o documento em si;
- a palavra, a linha, a frase, o parágrafo ou outra porção de texto formal.

A unidade de significado é, afinal (Santos, 2005a; Vala, 1987):

- a menor porção de texto que, na análise, se convencionou trabalhar separadamente e que obedece sempre ao mesmo critério de conteúdo ou de forma, definido pelo investigador.

A organização interna do documento pode compreender ainda um segundo critério de divisão – a secção (Santos, 2005a):

- conjunto de unidades de significado que o investigador quer agrupar (temas do texto, as perguntas do entrevistador, etc.), para possibilitar uma compreensão mais alargada da(s) unidade(s) de significado; podemos enquadrar aqui a unidade de contexto de Bardin (1991).

Um terceiro critério de divisão pode ainda ser considerado, ao admitir as unidades de contexto definidas por Bardin (1991) e por Vala (1987):

- o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de significado.

A menor dimensão possível das unidades de significado e consequentemente das secções e das unidades de contexto, é um contributo para a validade interna da análise (Vala, 1987). Quanto mais pequena for uma unidade, maior é a probabilidade dela ser caracterizada do mesmo modo por diferentes analistas.

No presente estudo, a unidade de significado foi:

- a menor porção de texto com uma ideia completa.

E esta opção prendeu-se com a finalidade do presente estudo, com a forma de captação de dados e com a estratégia de definição de categorias.

Contribuir para a compreensão do modo como a deficiência se interliga com os diferentes aspectos do desenvolvimento, como o auto-conceito, os papéis de vida assumidos e as

fases de vida, constituiu a finalidade deste estudo. Optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, de cariz descritivo, por permitir a narração dos percursos, sem os descontextualizar ou fragmentar, a sua interpretação face à teoria e, se pertinente, a comparação entre si. A utilização de um critério de conteúdo para a divisão em unidades de significado pareceu-nos então, o meio mais coerente para atingir estes objectivos.

Ainda, os dados foram captados em entrevista gravada e transcritos. Por este facto, a aplicação de critérios de forma como a divisão por linhas ou parágrafos não faria sentido já que estes não existiram no discurso oral e foram um produto da transcrição; a forma foi atribuída pelo investigador e não pelo narrador. O critério de conteúdo foi também por isto, o critério adoptado.

O sistema de categorias, está enraizado numa abordagem ao desenvolvimento humano e ao desenvolvimento da carreira, que permite categorizar conteúdos de diversa ordem, descritores de acções, reflexões, observações, opiniões. Assim, foi reforçada a necessidade de utilizar um critério de conteúdo, baseado, então, na menor porção de texto com uma ideia completa, em que ideia corresponde de modo preciso a cada acção, reflexão, observação, ou opinião.

No trabalho de divisão do texto em unidades, foram encontradas “digressões anedóticas”, como lhes chamaram Poirier et al. (1997). Estas digressões correspondem a porções de texto que, podendo ser acções, reflexões, observações, opiniões, não são relevantes para a análise. A estas “digressões anedóticas” pode ser dado tratamento em separado ou não ser dado tratamento, para além da sua identificação. No caso presente, as “digressões anedóticas” corresponderam a: relatos pormenorizados de situações de doença/deficiência, de intervenções, de tratamentos ou de consultas, relacionadas com a deficiência dos participantes; relatos detalhados de organização e execução de tarefas profissionais ou relatos de situações noutros contextos (familiar, por exemplo), pelo que se optou pela sua identificação e isolamento em categorias residuais, não tratadas.

3.6.3. Sistema de categorias

“Definir as categorias... é uma arte. Pouco se escreve sobre isso.”²⁸ (Krippendorf, in Mayring, 2000, p.3.)

²⁸ Tradução livre da autora.

O sistema de categorias é o conjunto de códigos ou categorias interrelacionados, baseados em conceitos, que vão permitir a remontagem do texto, a sua descodificação e a nova leitura dos documentos.

As categorias constituem um sistema porque, ao classificarem, permitem identificar relações próximas, distantes ou inexistentes entre elementos. Podem estar relacionadas em árvore. Podem ser criadas categorias soltas ou livres, normalmente a partir do texto, cuja operacionalização e posterior interpretação, vai permitir enquadrá-las no todo (Santos, 2005a; Vala, 1987).

Uma categoria é composta por um termo, que corresponde a um conceito que se quer apreender, reconhecer ou destacar, e pela sua descrição semântica ou operacionalização (Santos, 2005a; Vala, 1987).

As categorias devem decorrer do problema ou questões de investigação, da teoria e dos dados. Isto porque a boa análise da narrativa é aquela que “faz sentido” em termos intuitivos mas, também, holísticos, em termos que transcendem o racional e incluem o conceptual; Josselson (1993) afirma mesmo que as narrativas não podem valer por si mesmas, e que precisam de ser associadas a um contexto teórico ou a um conhecimento prévio. Será então o nível conceptual que confere a liberdade ao investigador – através de *insight* e parcimónia – para um outro nível de interpretação, em que o seu olhar e capacidade de reorganização dos dados, pode permitir, até, alguma generalização a partir de cada narrativa ou narrativas, para outras pessoas ou experiências.

É a utilização de conceitos alicerçados na teoria que permite pontes para outras situações de vida, ao mesmo tempo que fornece protecção aos participantes (Bardin, 1991; Josselson, 1993; Santos, 2005b).

Seguem-se então os passos dados para a construção do presente sistema de categorias:

1º A primeira leitura das narrativas e as questões de investigação foram o ponto de partida para a formulação de categorias.

2º De seguida, o enquadramento teórico permitiu reconfigurar as categorias decorrentes do problema de investigação.

3º A fase de análise dos dados permitiu criar as categorias relativas a conteúdos que as duas etapas anteriores não cobriram, particularmente, as categorias relativas a conteúdos de deficiência e desvantagem; estas categorias foram depois reconfiguradas por recurso à CIF.

4º Na formulação de cada categoria respeitaram-se as seguintes regras, de modo a que o sistema de categorias final ficasse o mais coerente, operacional e elegante possível:

- a. não deve haver categorias vazias (não atribuídas);
- b. o número total de categorias tem que ser controlado;
- c. as categorias de todos os níveis devem ter designações curtas;
- d. para cada categoria deve ser criada uma definição operacional, o motivo porque foi criada e qual a dimensão que mais contribuiu para a sua criação (questões de investigação, teoria, dados);
- e. e, as subcategorias ou “categorias-filhas” – o nível mais discriminado do sistema de categorias – devem ser conceptualmente distintas e mutuamente exclusivas, relativamente ao que as define. As categorias pertencentes à dimensão da desvantagem, ao contrário de todas as outras e apesar de serem distintas, não são exclusivas dada a cumulatividade de algumas situações de desvantagem, em resultado de deficiência ou doença.

À semelhança do guião da entrevista, este sistema de categorias foi parcialmente testado em estudo de caso feito previamente à presente investigação.²⁹

Ainda, dadas as características da aplicação informática utilizada para a análise – a NUD*IST 6 – foi possível e pertinente categorizar as narrativas quanto aos dados biográficos: idade, género e deficiência ou doença dos participantes. Para a idade foram criados dois escalões – até 44 anos e 45 ou mais anos – tendo em conta que o presente estudo é de cariz desenvolvimentista e que vários modelos situam uma importante mudança de fase de vida à volta desta idade ou, pelo menos, identificam aí uma “meia-idade”; em complemento, este critério originou uma divisão equilibrada dos participantes –

²⁹ No âmbito do presente Mestrado, na disciplina de Desenvolvimento e Gestão das Carreiras, em Janeiro de 2005, a autora fez o primeiro ensaio de uma abordagem narrativa ao desenvolvimento da carreira em pessoas com deficiência, utilizando parte do sistema de categorias agora apresentado (dimensões 2.1, 2.2 e 2.3), que foi melhorado fruto da avaliação detalhada do mesmo.

5 e 4, respectivamente. Para a categoria deficiência, apenas se consideraram como categorias as deficiências ou doenças distintas dos participantes.

Os resultados obtidos nestes passos são os que de seguida se apresentam no Quadro XI da página 101, com um pequeno conjunto de categorias relativas aos dados biográficos – o conjunto 1; o conjunto principal de categorias relativas aos dados de conteúdo – o conjunto 2; rematado pelas categorias residuais necessariamente criadas para conjuntos de unidades que se mostraram irrelevantes para a análise e que foram, por isso, isoladas como digressões anedóticas no conjunto 3, totalizando 89 categorias nos 3 conjuntos.

Esta visão geral do sistema de categorias é completada pelos Quadros XII, XIII, XIV, XV, XVI e XVII das páginas 101 e seguintes que, dimensão a dimensão, apresentam a operacionalização de cada categoria e subcategorias.

Quadro XI – Sistema de categorias completo

Dimensão	Categoria	Subcategoria	N=89
1.1. Grupo etário	Até 44 anos		1+2
	45 anos ou mais		
1.2. Género	Masculino		1+2
	Feminino		
1.3. Deficiência	Deficiência mental ligeira		1+6
	Esquizofrenia		
	Cegueira		
	Surdez		
	Deficiência motora		
2.1. Fases de desenvolvimento (Life-span)	Crescimento	Perspectiva do tempo	1+1+3
		Autonomia	
		Auto-motivar	
	Exploração	Cristalizar	1+3
		Especificar	
		Implementar	
	Estabelecimento	Estabilizar	1+3
		Consolidar	
		Promover	
	Manutenção	Manter	1+3
		Actualizar	
		Inovar	
	Declínio	Desacelerar	1+3
		Planear a reforma	
		Viver a reforma	
2.2. Sistema de auto-conceito	Identidade vocacional		1+2
	Auto-conceitos		
2.3. Papéis de vida (Life-space)	Filho		1+6
	Estudante		
	Tempos livres		
	Cidadão		
	Trabalhador		
	Casa e família		
2.4. Desvantagem	Aprendizagem	Percepção	1+1+3
		Aprendizagem básica	
		Aplicação do conhecimento	
	Realização de tarefas	Realizar uma tarefa	1+4
		Tarefas múltiplas	
		Rotinas diárias	
		Lidar com o stress	
	Comunicação	Comunicar/receber mensagens	1+3
		Comunicar/produzir mensagens	
		Conversação	
	Mobilidade	Mudar/manter posição corporal	1+4
		Transportar/manusear objectos	
		Andar	
		Utilizar transportes	
	AVD	Higiene pessoal	1+5
		Vestir-se	
		Comer	
		Beber	
		Cuidados básicos de saúde	
	Vida doméstica	Aquisição de casa e serviços	1+3
		Tarefas domésticas	
Cuidar de objectos e pessoas			
Interações/relacionamento interpessoal	Interações gerais	1+2	
	Relacionamentos com particulares		
Áreas principais da vida	Educação	1+3	
	Trabalho e emprego		
	Vida económica		
Vida comunitária, social e cívica	Vida comunitária	1+5	
	Recreação e lazer		
	Religião e espiritualidade		
	Direitos humanos		
	Vida política e cidadania		
3.1. Relatos clínicos			3
3.2. Relatos de trabalho			
3.3. Outros relatos			

Quadro XII – Operacionalização das categorias do conjunto 1 de dados biográficos

Dimensão	Categoria
1.1. Grupo etário	Até 44 anos
	45 anos ou mais
1.2. Género	Masculino
	Feminino
1.3. Deficiência Identifica a deficiência ou doença dos participantes.	Deficiência mental ligeira
	Atraso mental, relativo às funções mentais gerais, necessárias para compreender e integrar construtivamente as várias funções mentais, incluindo todas as funções cognitivas e seu desenvolvimento ao longo da vida (CIF, 2004).
	Esquizofrenia
	Doença psiquiátrica crónica do grupo das psicoses; afecta a cognição, a percepção, a atenção, o comportamento motor, o afecto e as emoções e o contacto com a realidade (Vicente, 1995).
	Cegueira
	Deficiência da função ou da estrutura do olho causando perda total ou grave de visão (CIF, 2004).
	Surdez
Deficiência da função ou da estrutura do ouvido causando perda total ou grave de audição (CIF, 2004).	
Deficiência motora	
Relativa a deficiência das funções ou das estruturas das articulações, ossos, reflexos e músculos (CIF, 2004).	
Diabetes	
Deficiência de secreção de insulina pelo pâncreas, originando alterações sensíveis dos valores de açúcar no sangue (Vicente, 1995).	

Quadro XIII – Operacionalização das categorias e subcategorias do conjunto 2, dimensão 2.1. Fases de desenvolvimento

Dimensão	Categoria	Subcategoria
2.1. Fases de desenvolvimento (Life-span) Ciclo de vida ou perspectiva longitudinal da vida em 5 estádios ou maxi-ciclo.	Crescimento Enquadra a infância e as tarefas de aprendizagem promotoras de desenvolvimento.	Perspectiva do tempo Preocupação com o futuro; percepção do presente; recordação do passado.
		Autonomia Aumentar o controle sobre a própria vida.
		Auto-motivar Motivar-se para as aprendizagens de tipo escolar e para a aquisição de hábitos e atitudes de estudo e/ou trabalho.
	Exploração Tarefas de construção do eu, tendentes à decisão vocacional.	Cristalizar Formar áreas de interesses.
		Especificar Identificar interesses específicos.
		Implementar Por em acção a(s) escolha(s) vocacional(ais).
	Estabelecimento Tarefas de aprendizagem tendentes à adaptação sócio-laboral.	Estabilizar Promover a adaptação ao posto de trabalho e à cultura organizacional.
		Consolidar Desenvolver hábitos, atitudes e relações de trabalho positivos.
		Promover Avanço para novos níveis de responsabilidade.
	Manutenção Tarefas de re/construção do eu, tendentes à auto-realização.	Manter Garantir as aprendizagens e aquisições atingidas.
		Actualizar Melhorar aptidões e conhecimentos.
		Inovar Descobrir novas formas de executar as tarefas e procurar novos desafios.
Desinvestimento (Declínio) Tarefas de re/construção do eu, tendentes à aposentação.	Desacelerar Declínio de energia e/ou de interesse pela actividade profissional.	
	Planear a reforma Diminuição do investimento profissional com preparação de novo tipo de vida.	
	Viver a reforma	
	Desocupação profissional e organização de nova estrutura de vida.	

Quadro XIV – Operacionalização das categorias do conjunto 2, dimensão 2.2. Sistema de auto-conceito

Dimensão	Categoria
2.2. Sistema de auto-conceito Concepções de si próprio, nos vários papéis e situações.	Identidade vocacional Consciência objectiva de interesses, talentos e objectivos estáveis, em função de dados fornecidos pelos outros e pelo meio.
	Auto-conceitos Significado privado do eu e do mundo, decorrente do sentido e objectivos de vida percebidos/sentidos pela pessoa.

Quadro XV – Operacionalização das categorias do conjunto 2, dimensão 2.3. Papéis de vida

Dimensão	Categoria
2.3. Papéis de vida (Life-space) Estrutura de vida - perspectiva transversal dos papéis de vida, da sua saliência e interacção em cada momento da vida.	Filho Participação na família enquanto filho.
	Estudante Desenvolvimento de actividades de estudo, aprendizagem e conhecimento.
	Tempos livres Desenvolvimento de actividade não remunerada, organizada ou não, em tempo não-laboral.
	Cidadão Participação cívica.
	Trabalhador Participação na sociedade através da prestação de trabalho remunerado.
	Casa e família Participação em actividades domésticas e actividades familiares.

Quadro XVI – Operacionalização das categorias e subcategorias do conjunto 2, dimensão 2.4. Desvantagem

Dimensão	Categoria	Subcategoria
2.4. Desvantagem Referente a limitações da actividade e/ou a restrições na participação (CIF, 2004).	Aprendizagem Capacidade de aprender, aplicar os conhecimentos adquiridos, pensar, resolver problemas e tomar decisões.	Percepção Uso intencional dos sentidos para captar estímulos.
		Aprendizagem básica Imitar, repetir, aprender a ler, a escrever e a calcular e adquirir competências básicas e complexas para a execução de um conjunto de acções ou tarefas.
		Aplicação do conhecimento Concentração intencional, pensar, ler, escrever, calcular, resolver problemas e tomar decisões.
	Realização de tarefas Trata dos aspectos gerais da execução de tarefas, organização de rotinas e gestão do stress.	Realizar uma tarefa Realizar uma única tarefa, simples ou complexa, autonomamente ou em grupo.
		Tarefas múltiplas Uma após outra ou em simultâneo, em acções coordenadas, simples ou complexas.
		Rotinas diárias Acções coordenadas, simples ou complexas que permitem planear, gerir ou responder às exigências das tarefas e obrigações quotidianas - como gerir o tempo e planear actividades individuais ao longo do dia.
		Lidar com o stress Realizar acções coordenadas, simples ou complexas, para gerir as exigências psicológicas subjacentes a tarefas que exigem responsabilidades e que envolvem stress ou crises.
	Comunicação Comunicação Capacidade geral e específica para comunicar através da linguagem, sinais e símbolos.	Comunicar/receber mensagens Compreender os significados literais e implícitos da mensagem percebida.
		Comunicar/produzir mensagens Produzir mensagens com significado que expressem factos ou outros.
		Conversação Iniciar, manter e finalizar uma troca de pensamentos e ideias, em qualquer forma de linguagem, com diferentes pessoas e ambientes.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	
2.4. Desvantagem Referente a limitações da actividade e/ou a restrições na participação (CIF, 2004).	Mobilidade Movimentos necessários à mudança de posição ou localização do corpo, à locomoção e ao transporte e manuseio de objectos.	Mudar/manter posição corporal Adoptar, manter e sair de uma posição corporal, com ou sem deslocação do corpo.	
		Transportar/manusear objectos Movimentos de pegar, levantar, mover, rodar, atirar, manipular, soltar, puxar, empurrar, pousar e pontapear objectos com os membros superiores e inferiores, costa, ombros ou cabeça.	
		Andar Mover-se de pé sobre uma superfície e deslocar-se.	
	AVD Capacidade para desenvolver as actividades da vida diária.	AVD	Utilizar transportes Ser passageiro, conduzir.
			Higiene pessoal Lavar e cuidar do corpo e das suas partes (cabelo, unhas, etc.), cuidar dos processos de excreção.
		AVD	Vestir-se Pôr e tirar roupa e calçado, e escolhê-la de acordo com as convenções sociais e as condições climáticas.
			Comer Utilizar os gestos e executar as tarefas necessárias à ingestão dos alimentos, de acordo com as convenções sociais.
	Vida doméstica Realização de acções e tarefas relativas à casa e às pessoas da casa.	Vida doméstica	Beber Mamar, utilizar os gestos e executar as tarefas necessárias à ingestão de líquidos, de acordo com as convenções sociais.
			Cuidados básicos de saúde Assegurar conforto físico e bem-estar mental como controlar a alimentação e a forma física.
			Aquisição de casa e serviços Arranjar habitação, adquirir bens e serviços necessários à vida diária.
Interacções e relacionamentos interpessoais Comportamentos de estabelecimento de interacções básicas e complexas, contextual e socialmente adequadas.	Interacções e relacionamentos interpessoais	Tarefas domésticas Planear e executar refeições e limpezas.	
		Cuidar de objectos e pessoas Fazer/promover a manutenção dos objectos pessoais e da casa; cuidar dos outros e contribuir para o seu bem-estar.	
Áreas principais da vida Iniciação e realização de tarefas necessárias à vida na sociedade.	Áreas principais da vida	Interacções gerais Iniciar, manter e terminar relacionamentos; regular o comportamento na interacção; manter o espaço social, evidenciando respeito, apreço, tolerância e adequado contacto físico.	
		Relacionamentos particulares Reconhecer os diferentes tipos de interlocutores – estranhos, conhecidos, colegas, subordinados, superiores amigos e familiares, em relacionamentos formais e informais, familiares e íntimos.	
		Educação Aprender em situações formais de educação e formação e em situações informais.	
		Trabalho e emprego Participar em todos os aspectos do trabalho, remunerado ou não, independente ou dependente, subordinado ou não; diligenciar a obtenção, manutenção e saída de emprego.	
Vida comunitária, social e cívica Participação na vida social organizada.	Vida comunitária, social e cívica	Vida económica Participação autónoma em transacções económicas simples e complexas e autonomia económica.	
		Vida comunitária Participar em associações formais e informais e participar em cerimónias de valor social.	
		Recreação e lazer Participar em actividades de lazer ou recreativas, organizadas ou privadas, de forma regular.	
		Religião e espiritualidade Participar em actividades religiosas ou em organizações e práticas de cariz espiritual.	
		Direitos humanos Desfrutar direitos e controlar o próprio destino.	
		Vida política e cidadania Participar, enquanto cidadão, pleno de direitos e deveres, na vida social, política e governamental.	

Quadro XVII – Operacionalização das categorias do conjunto 3. Digressões anedóticas

<i>Categoria</i>
3.1. Relatos clínicos Relatos com detalhes de episódios de doença/intervenções/tratamentos/consultas, não classificáveis noutra categoria.
3.2. Relatos de trabalho Relatos com detalhes de organização/execução das tarefas, não classificáveis noutra categoria.
3.3. Outros relatos Relatos não classificáveis noutro lado e não passíveis de análise.

3.6.4. Categorização e análise

“Uma análise de conteúdo valia o que valia o seu sistema categorial.” (Berelson, in Poirier et al., 1997, p.119.)

Uma vez divididas as narrativas em unidades e definidas as categorias e subcategorias, procedeu-se à categorização de cada unidade. Após a categorização dos dados biográficos, e dado o elevado número de categorias e subcategorias do conjunto 2, optou-se por realizar a tarefa de categorização em duas etapas ou leituras: na primeira atenderam-se às categorias e subcategorias relativas a “fases de desenvolvimento”, “sistema de auto-conceito” e “papéis de vida”; na segunda etapa, ou leitura, fez-se a categorização da dimensão “desvantagem” e do conjunto das “digressões anedóticas”. Este procedimento de segunda leitura permitiu e, poucas vezes, obrigou à revisão de categorizações anteriores.

A cada unidade foi atribuída uma ou mais categorias, decorrendo esta decisão da interpretação do conteúdo da unidade, feita pela investigadora. No respeito do requisito de que as subcategorias devem ser conceptualmente distintas e mutuamente exclusivas, relativamente ao que as define, para cada categoria atribuída foi possível seleccionar uma subcategoria (excepção feita para as subcategorias da dimensão Desvantagem).

Ainda, a tarefa de categorização permitiu rever a divisão em unidades e muito poucas foram alteradas.

Foram 9 as categorias não utilizadas, todas pertencentes à dimensão Desvantagem, e que estão assinaladas a cinzento no Quadro XI da página 101, que apresentou o sistema de categorias completo. Este sistema ficou por isso com 80 categorias divididas por 3 conjuntos, em que o primeiro conjunto contém os dados biográficos e o último contém as

unidades codificadas nas três categorias residuais não analisadas (ver Anexo C). A análise que se seguiu abrangeu, por isso, um total de 64 categorias do conjunto 2, de dados de conteúdo.

As narrativas foram de seguida analisadas em função de:

- contagens de unidades por categoria;
- remontagem por sequências de unidades de uma mesma categoria;
- categorias ausentes e presentes em cada narrativa;
- cruzamentos de categorias e respectivas unidades;
- análise temática ou procura de temas de vida, a partir das unidades codificadas em auto-conceito.

Ao longo da análise, foi assegurado o controle da relação próxima e necessária entre categorias e questões de investigação pela utilização de um Mapa de Cobertura ou Ficha, com:

- a. o problema de investigação e as questões de investigação que dele decorreram;
- b. as categorias analisadas para cada questão;
- c. as pesquisas feitas para cada questão;
- d. as questões novas que a análise e o confronto com a teoria colocaram.

O Mapa de Cobertura com que se trabalhou para efeitos de análise e discussão de resultados, é o constante no Quadro XVIII da página seguinte.

Ainda, e seguindo um preceito do próprio Super (citado por Szymanski & Hanley-Maxwell, 1996, p.49), ao reconhecer que “os resultados das pesquisas adquirem mais significado quando são olhados a partir das perspectivas de duas ou mais teorias”³⁰, utilizaram-se as concepções da teoria de desenvolvimento da carreira de Super, complementadas pela visão da construção da carreira de Savickas, particularmente no que toca a identificação do tema de vida e a concepção do desenvolvimento como construção agenciada pelo próprio na interação com o contexto.

³⁰ Tradução livre da autora.

Por fim, para além das comparações intra-narrativa, foram feitas algumas comparações inter-narrativas, na óptica da análise horizontal proposta por Poirier et al. (1997), em que cada narrativa é vista como um dado do conjunto, podendo ser evidenciadas regularidades, nas quais se articulam as particularidades individuais.

Quadro XVIII – Mapa de cobertura das questões de investigação

Questões de investigação	Categorias	Pesquisas
QUESTÃO INICIAL: Qual a influência da deficiência no desenvolvimento pessoal e no percurso profissional das pessoas?	Todas do conjunto 2	Todas
1. De que forma(s) a deficiência está presente no auto-conceito?	2.2. e 2.4.	Matrix* 2.2-2.4
2. De que modo a deficiência está presente nos papéis de vida?	2.2., 2.3. e 2.4.	Matrix 2.3-2.4 Intersection** 2.2-2.3-2.4
3. De que modo a deficiência está presente nas fases de vida?	2.1., 2.2. e 2.4.	Matrix 2.1-2.4 Intersection 2.1-2.2-2.4
4. Qual o contributo do auto-conceito para as escolhas vocacionais, ao longo do percurso?	2.1. e 2.2.	Matrix 2.1-2.2
5. Que trajectória desenha cada percurso, em mini-ciclo?	2.1.	Análise das sequências de UT pelas 5 categorias
6. Que trajectória desenha cada percurso, em maxi-ciclo?	2.1.	Análise das sequências de UT pelas 5 categorias
7. Qual a relação destas trajectórias com contexto sócio-económico?	2.1. e 2.2.	2 análises anteriores com Matrix 2.1.-2.2.
8. Que relação existe entre o auto-conceito, os papeis de vida e a carreira?	2.1.; 2.2. e 2.3.	Análise conjunta das pesquisas anteriores; tema de vida
9. Qual o contributo do auto-conceito para a condução da carreira?	2.1. e 2.2.	Análises anteriores com Matrix 2.1.-2.2.

* Matrix – intersecção de duas categorias, discriminando as UT encontradas por todas as combinações possíveis entre as subcategorias.

** Intersection – intersecção simples das UT codificadas em duas categorias.

3.7. Apresentação e análise dos resultados

3.7.1. Contagens de unidades por categoria

Como primeira “fotografia” dos dados apresenta-se abaixo o Quadro XIX do sistema de categorias do conjunto 2 de dados de conteúdo, com as frequências totais de unidades de texto e documentos (as narrativas) aí codificados.

Quadro XIX– Frequência de unidades (UT) e documentos (D) por dimensão, categoria e subcategoria

Dimensão	Categoria	Frequências UT / D	Subcategoria	Frequências UT / D
2.1. Fases de desenvolvimento (Life-span) 383 / 9	2.1.1. Crescimento	89 / 9	2.1.1.1. Perspectiva do tempo	43 / 8
			2.1.1.2. Autonomia	9 / 3
			2.1.1.3. Auto-motivar	36 / 7
	2.1.2. Exploração	83 / 9	2.1.2.1. Cristalizar	14 / 6
			2.1.2.2. Especificar	30 / 76
			2.1.2.3. Implementar	38 / 8
	2.1.3. Estabelecimento	109 / 9	2.1.3.1. Estabilizar	42 / 9
			2.1.3.2. Consolidar	42 / 9
			2.1.3.3. Promover	25 / 5
	2.1.4. Manutenção	57 / 7	2.1.4.1. Manter	34 / 6
			2.1.4.2. Actualizar	10 / 5
			2.1.4.3. Inovar	13 / 4
	2.1.5. Declínio	49 / 6	2.1.5.1. Desacelerar	28 / 5
2.1.5.2. Planear a reforma			13 / 2	
2.1.5.3. Viver a reforma			7 / 1	
2.2. Sistema de auto-conceito 323 / 9	2.2.1. Identidade vocacional			57 / 8
	2.2.2. Auto-conceitos			266 / 9
2.3. Papéis de vida (Life-space) 487 / 9	2.3.1. Filho			16 / 7
	2.3.2. Estudante			116 / 9
	2.3.3. Tempos livres			30 / 8
	2.3.4. Cidadão			33 / 2
	2.3.5. Trabalhador			247 / 9
	2.3.6. Casa e família			45 / 7
2.4. Desvantagem 250 / 9	2.4.1. Aprendizagem	83 / 7	2.4.1.1. Percepção	50 / 4
			2.4.1.2. Aprendizagem básica	24 / 4
			2.4.1.3. Aplicação do conhecimento	9 / 1
	2.4.2. Realização de tarefas	12 / 3	2.4.2.1. Rotinas diárias	9 / 2
			2.4.2.2. Lidar com o stress	3 / 2
	2.4.3. Comunicação	44 / 3	2.4.3.1. Com./receber mensagens	10 / 2
			2.4.3.2. Com./produzir mensagens	12 / 2
			2.4.3.3. Conversação	24 / 1
	2.4.4. Mobilidade	41 / 6	2.4.4.1. Mudar/manter posição	13 / 2
			2.4.4.2. Transportar/manusear obj.	17 / 4
			2.4.4.3. Andar	10 / 4
			2.4.4.4. Utilizar transportes	5 / 2
	2.4.5. AVD	5 / 2	2.4.5.1. Cuidados básicos de saúde	5 / 2
	2.4.6. Vida doméstica	10 / 3	2.4.6.1. Aquisição de casa/serviços	2 / 2
			2.4.6.2. Tarefas domésticas	8 / 2
			2.4.6.3. Cuidar de obj. e pessoas	1 / 1
	2.4.7. Relacionamento interpessoal	15 / 1	2.4.7.1. Interações gerais	7 / 1
2.4.7.2. Relacion. c/ particulares			8 / 1	
2.4.8. Áreas principais da vida	21 / 6	2.4.8.1. Educação	6 / 2	
		2.4.8.2. Trabalho e emprego	15 / 4	
2.4.9. Vida comunitária, social e cívica	47 / 6	2.4.9.1. Vida comunitária	4 / 1	
		2.4.9.2. Recreação e lazer	12 / 2	
		2.4.9.3. Direitos humanos	31 / 6	

De um total de 955 unidades de texto (UT) em que as narrativas foram divididas, 152 não foram codificadas por corresponderem às questões do entrevistador e 45 foram codificadas em digressões anedóticas (ver Anexo C). Assim, os números apresentados neste quadro dizem respeito a 758 unidades de texto diferentes, do total de 803 produzidas pelos narradores.

Esta primeira “fotografia” suscita breves comentários de apresentação dos dados:

- a) Os nove participantes narraram episódios relativos a crescimento, exploração e estabelecimento, nos quais as tarefas de exploração tiveram um pouco menos de expressão que as tarefas de crescimento e de estabelecimento.
- b) sete participantes narraram actividades típicas da fase de manutenção.
- c) seis participantes detiveram-se também sobre tarefas relativas ao declínio, dos quais cinco referem episódios de desaceleração, dois assumem tarefas de planeamento da reforma e apenas um refere actividades relativas à reforma.
- d) As 323 unidades das nove narrativas codificadas em sistema de auto-conceito, são, em maioria, relativas a auto-conceitos, ou seja, relativas a significados privados do eu e do mundo, decorrente do sentido e objectivos de vida percebidos/sentidos pelos participantes e muito menos (57 UT em 8D) relativas à identidade vocacional ou consciência objectiva de interesses, talentos e objectivos estáveis, em função de dados fornecidos pelos outros e pelo meio.
- e) Os papéis salientados pelos participantes nas suas narrativas indiciam uma narrativa muito virada para o percurso profissional e seus antecedentes de escola ou formação, seguindo o guião da entrevista. No entanto, este mesmo guião não parece ter impedido os participantes de fazerem incursões narrativas por outras esferas da sua vida, com particular destaque para os papéis de tempos livres e de casa e família, abordados por oito e por sete dos nove participantes, respectivamente; já o papel de cidadão é destacado algumas vezes por dois participantes, enquanto o papel de filho é poucas vezes abordado por vários participantes.
- f) As categorias da dimensão desvantagem são acumuláveis, mas a distribuição das UT codificadas pelos diferentes documentos ou narrativas, evidenciam uma baixa acumulação de categorias por um mesmo participante. Sete participantes relataram

desvantagem nas tarefas de aprendizagem e, tal como nas restantes desvantagens de participação nas actividades quotidianas assinaladas, a desvantagem parece estar directamente relacionada com as deficiências e incapacidades associadas. Seis participantes relataram dificuldades no exercício de direitos, o que parece ser indício de desvantagem social.

Neste primeiro nível de análise, o facto da codificação de UT se ter estendido a todas as categorias de desenvolvimento definidas, constituiu o cumprimento de dois dos objectivos metodológicos – obter narrativas de vida com foco no percurso profissional e contrastar as narrativas com a teoria de desenvolvimento de Super. Este cumprimento permite-nos, para já, validar o guião de entrevista utilizado e concluir que as questões colocadas parecem ter levado os participantes a narrar as suas histórias, ao longo da vida, evidenciando a significação pessoal de alguns episódios, abordando outras esferas das suas vivências e situando a sua deficiência.

Neste sistema de categorias final, apenas foram eliminadas algumas subcategorias da dimensão desvantagem, risco desde logo assumido quando, para codificar as partes da narrativa relativas à deficiência, à incapacidade e à desvantagem associadas, se optou pelo recurso ao conjunto completo de actividades e participação identificadas na CIF.

Ainda, a proporção entre unidades de texto dos narradores e unidades de texto do entrevistador – 803 para 152 – traduz uma “presença” do entrevistador na narrativa, da ordem dos 16%, apontando para um cumprimento dos procedimentos previstos relativos à intervenção do entrevistador (ver Anexo D com estes dados por entrevista).

3.7.2. A análise caso a caso

A análise detalhada dos dados, caso a caso, partiu da remontagem da narrativa, pela junção sequencial das unidades codificadas em cada categoria. Esta nova narrativa, reescrita pela categorização, constitui a apresentação o mais completa possível de cada um dos participantes (ver Anexo E).

Seguem-se os comentários analíticos sobre o percurso e desenvolvimento da carreira de cada narrador, com a leitura interpretativa das categorias presentes na narrativa.

Pelos cruzamentos e análise detalhada de categorias e respectivas unidades, procura-se responder, caso a caso, às questões de investigação contidas no mapa de cobertura (Quadro

XVIII da página 105), deixando para a discussão dos resultados a resposta, possível, à questão inicial. Neste âmbito, faz-se também a análise temática ou procura de temas de vida, concentrando a atenção nas unidades codificadas em auto-conceito.

1 Ana Teresa

Esta narrativa, está dividida em 100 UT, das quais 33 corresponderam a questões do entrevistador.

Evidencia um percurso onde foram cumpridas tarefas de várias fases de desenvolvimento, que se foram alternando e retomando ao longo de anos, podendo observar-se, por exemplo, tarefas de aprendizagem, tarefas de exploração ao longo de toda a narrativa, tarefas de estabelecimento assentes em estágios e trabalho voluntário e uma tarefa de manutenção – de actualização – sugerida pelo grande período de trabalho voluntário.

O conceito que tem de si própria, expresso em várias afirmações ao longo da narrativa, é pouco elaborado e, no que concerne à identidade vocacional, esta parece mais ser uma consequência das oportunidades que foi tendo e do gosto que foi criando por essas actividades, do que ser função de um potencial de aptidões, interesses, modos de ser e valores. O interesse pela cerâmica é o único que parece alicerçado em aptidões e sensibilidade artística. No que concerne ao significado privado do eu, reconhece as suas dificuldades em aprender, mas é idealista e irrealista na avaliação do impacto das dificuldades na sua vida quotidiana e no seu potencial de adaptação. O seu eu no mundo parece ser encarado com optimismo, tal como o facto de aos 48 anos estar mais uma vez numa etapa de escolhas, de experiências e de aproximação ao mundo do trabalho.

A sua narrativa dá destaque aos papéis de estudante e trabalhadora, consentâneos com o grande número de tarefas de exploração identificadas que envolveram actividades de aprendizagem, e com as tentativas goradas de integração no mundo do trabalho, sem apoio especializado em reabilitação. No seu papel de filha pode ser subentendida alguma dependência dos pais. No entanto, este é um assunto em que não se detém muito tempo, pelo que tem que ser completado pelas suas descrições codificadas no papel de casa e família. No papel de tempos livres, parece querer dar expressão ao interesse pela cerâmica já que esta não lhe garante uma actividade remunerada.

As desvantagens identificadas na sua narrativa situam-se na aprendizagem e vida doméstica, sendo que nesta última evidencia por um lado, dificuldades em especificar as tarefas em que participa ou que assume e, por outro lado, uma baixa autonomia na sua execução.

Sendo este o panorama apresentado pela narrativa da Ana Teresa, importa agora procurar responder às questões de investigação.

De que forma(s) a deficiência está presente no auto-conceito?

A deficiência mental ligeira é vista como um cansaço, uma dificuldade de aprender e é entendida como algo de ultrapassável pelo esforço e concentração, à imagem das conquistas feitas nos estudos, na formação, nos estágios e no trabalho voluntário e à custa da desvalorização dos resultados que não atingiu, como se pode ver pela análise das cinco UT codificadas, simultaneamente, em Auto-conceito (2.2.2.) e em Desvantagem (2.4.1):

(Estas UT podem ser encontradas na narrativa remontada, Anexo E, nas dimensões referidas, em que o número da UT está no fim de cada parágrafo, tal como nos extractos abaixo.)

Adaptei-me, quer dizer, embora tivesse dificuldades, não quer dizer que os outros também não as tivessem, mas acho que me apliquei; naquelas coisas que eu tinha mais dificuldade eu insisti, que era a roda que eu tinha dificuldades, eu insisti; eu tinha dificuldade em centrar a peça porque sem centrar a peça não conseguia fazer nada. Acho que consegui ultrapassar. 26

Sim, porque estava cansada [não acabou o 11º ano]. 56

Cansei-me da cabeça, que aquilo exige um grande esforço, independentemente de eu ter isto, quer dizer, fiquei de cabeça cansada, ter depois... de estudar... os exames... 57

Eu ajudo ali os meus colegas quando estão com coisas pesadas... qualquer tarefa ofereço-me para ajudar; acho que nunca tive problema, assim, tirando as dificuldades, nunca tive problema nenhum; faço isto ou faço aquilo quando me pedem. 82

Não [voltou a procurar trabalho em escritório], é muito cansativo. 97

Não foram encontradas outras UT que conjugassem outras combinações entre as dimensões Sistema de auto-conceito e Desvantagem, o que parece indicar que, para a narradora, a sua deficiência não afecta outros aspectos da sua vida.

De que modo a deficiência está presente nos papéis de vida?

A pesquisa de intersecção entre as UT codificadas em Papéis de vida e em Desvantagem, só foi válida para algumas das combinações entre as 5 categorias de Papéis de vida e as 9 categorias de Desvantagem, como se pode ver por um extracto do relatório dessa intersecção:

(Estas UT podem ser lidas na narrativa remontada, Anexo E, nas dimensões referidas, em que o número da UT está no fim de cada parágrafo.)

INTERSECT (2 3 1Filho) (2 4 6 Vida doméstica) – UT 52; 54.

INTERSECT (2 3 2 Estudante) (2 4 1 Aprendizagem) – UT 3 a 6; 26; 56-57; 59.

INTERSECT (2 3 5 Trabalhador) (2 4 1 Aprendizagem) – UT 82.

INTERSECT (2 3 6 Casa e família) (2 4 6 Vida doméstica) – UT 45; 47; 49-50.

A quantidade de UT encontradas – 15 – revela, desde logo, uma relação mais evidente entre as duas dimensões agora cruzadas do que as da questão anterior. Estas UT correspondem a parcelas da narrativa em que a Ana Teresa descreve episódios nos quais expõe as suas dificuldades, sobretudo, o caso dos resultados não atingidos enquanto estudante e a pouca autonomia no papel de casa e família, o qual cumpre sobretudo como filha dependente.

O cruzamento desta intersecção com a dimensão Sistema de auto-conceito, identificou 4 UT (26, 56, 57 e 82), o que reforça a noção de que, apesar de presente e apresentando desvantagens, a deficiência surge mais na descrição de episódios do que na descrição das ideias sobre si própria, o que nos faz lançar algumas perguntas: a deficiência estará integrada no *self* como pouco relevante?; o auto-conceito do *self* ideal, desejado, estará a sobrepor-se ao auto-conceito do *self* real?; a deficiência mental estará a condicionar a atribuição de significado às experiências subjectivas, por deficiente objectivação do eu, promovendo a formação de um auto-conceito profissional irrealista?

De que modo a deficiência está presente nas fases de vida?

Em 7 UT (3, 4, 5, 6, 26, 74 e 97) a narradora associa algumas tarefas de crescimento e de exploração às dificuldades em aprender, podendo depreender-se que o seu desenvolvimento nestas fases foi influenciado, ou até comprometido pela deficiência, tendo sofrido bloqueios de desenvolvimento, extensão atípica das fases de desenvolvimento e retorno a actividades de fases anteriores.

A intersecção destas 7 UT com as categorias de Auto-conceito, evidenciou apenas 2 UT (26 e 97), cujo número e conteúdo, mais uma vez, indiciam a ténue relação que a narradora estabelece entre o seu percurso e a sua deficiência.

Qual o contributo do auto-conceito para as escolhas vocacionais, ao longo do percurso?

Numa UT apenas (97), a narradora associa o seu auto-conceito de pessoa que se cansa no trabalho intelectual, à decisão de abandonar a procura de trabalho de escritório. Em contrapartida, em 8 UT (15, 16, 29, 31, 32, 34, 41; 77 e 91), relativas à longa fase de

exploração, várias vezes revisitada, a narradora toma decisões e escolhe, em função da sua identidade vocacional construída a partir de: modelo parental; interesse percebido por uma actividade – a cerâmica; a teia de relações com os pares na Associação que frequenta; a saída profissional de algumas opções e o apoio de orientação recebido.

Que trajectória desenha cada percurso, em mini-ciclo?

A análise detalhada da sequência das UT codificadas nas 4 categorias da dimensão Fases de desenvolvimento, permite encontrar mini-ciclos recorrentes de exploração e estabelecimento, ao longo da narrativa e, conseqüentemente ao longo da trajectória pessoal e profissional da narradora. A fase de crescimento também é revisitada, sobretudo quando as tarefas implicam empenho em aprender. A tarefa de desenvolvimento codificada na fase de manutenção corresponde a uma situação fortuita, em que a perspectiva de desocupação após o trabalho voluntário foi substituída por um projecto de formação na área em que tinha ganho experiência, em forma de actualização de competências.

Que trajectória desenha cada percurso, em maxi-ciclo?

Pela análise do número e conteúdo das UT codificadas nas fases de crescimento, exploração, estabelecimento e manutenção, podemos considerar que a Ana Teresa, com 48 anos e a frequentar um curso de formação, ainda se encontra na fase de exploração, já que as actividades e tarefas codificadas em estabelecimento, corresponderam a duas situações de estágio e trabalho voluntário que embora possam ter desenvolvidos alguns hábitos profissionais, não proporcionaram a adaptação ao trabalho e a permanência no mercado de trabalho. Esta leitura não pode ser entendida como negativa, sobretudo se atendermos aos conteúdos das unidades contidas na categoria Exploração (2.1.2.), em que se observa alguma evolução da narradora nas escolhas vocacionais que faz, por uma participação, mais consciente.

Qual a relação destas trajectórias com o contexto sócio-económico?

O contexto sócio-económico parece sempre ter contribuído fortemente para a formação da identidade vocacional e para as escolhas que, mais recentemente, tem feito. Por contexto, neste caso, entenda-se o conjunto dos subsistemas sociais em que a narradora se integra – a família, a instituição e os técnicos de reabilitação que a apoiam, os pares e, por fim, as oportunidades e os constrangimentos do mercado de trabalho local.

Que relação existe entre o auto-conceito, os papéis de vida e a carreira?

No caso presente é difícil, mesmo impossível, observar uma relação definida pelo desenvolvimento da carreira em fases sequenciais, que evoluem em função do cumprimento de tarefas de vários papéis, cuja saliência relativa é desenhada pela implementação dos auto-conceitos. Falar de condução ou, mais ainda, de construção da carreira, enquanto resultado de aprendizagem, da consequente atribuição de significado aos acontecimentos e da motivação para a acção em função de um fio condutor ou de um tema de vida, não nos parece pertinente no presente caso. O que nos questiona sobre a consistência da narrativa de uma pessoa com deficiência mental.

Qual o contributo do auto-conceito para a condução da carreira?

Pelo que acima foi dito, no presente caso, não há evidência de uma condução intencional da carreira, movida pelos auto-conceitos da narradora, mas antes uma trajectória de educação-formação-trabalho conduzida por acção de terceiros, com responsabilidade sobre a Ana Teresa, em que a tarefa principal desta é procurar gostar, aprender e sentir-se bem, o que parece ser algo que não lhe causa dificuldades. Se nesta narrativa há um tema de vida, ele corresponderá ao desejo de levar uma vida o mais próxima possível dos demais que a cercam, de atingir objectivos profissionais comuns, estando para tal disponível com todo o seu empenho.

2Manuel

A narrativa foi dividida em 110 UT, das quais 17 corresponderam a questões do entrevistador e 93 foram codificadas.

Evidencia um percurso marcado por uma entrada precoce no mercado de trabalho, cerca dos 12 anos de idade e, pelo aparecimento da esquizofrenia, aos 19 anos. É este acontecimento que acaba por proporcionar o envolvimento do Manuel em tarefas da fase de exploração que, a partir daí se alternam com tarefas da fase de estabelecimento e manutenção, só interrompidas por episódios de desemprego.

O conceito que tem de si próprio, expresso em muitas afirmações (44 UT) ao longo da narrativa, é razoavelmente elaborado se tivermos em linha de conta a sua escolaridade e ambiente social próximo. No que concerne à identidade vocacional, identifica e cultiva os interesses que parecem determinar as suas escolhas actuais. Em relação ao significado

privado do eu, reconhece a doença que o afecta, as limitações que esta lhe impõe e o que aprendeu sobre o mundo e sobre as pessoas por causa da esquizofrenia.

A estrutura de vida definida pela saliência dos papéis é claramente determinada pelo papel de trabalhador, tanto que os papéis de filho e casa e família rodam à volta das questões de apoio financeiro, através dos proventos do trabalho.

As desvantagens identificadas na sua narrativa estão concentradas na sua relação com o mundo exterior, envolvendo o lidar com o stress, o relacionamento com os outros, o exercício de direitos e a necessidade sentida de ambientes de trabalho protegido; no acompanhamento médico da esquizofrenia, é apoiado pelas irmãs.

Procuremos, agora, responder às questões de investigação.

De que forma(s) a deficiência está presente no auto-conceito?

Em 44 UT relativas à Identidade vocacional e ao Auto-conceito, 28 UT foram também codificadas na dimensão Desvantagem. A deficiência e as limitações por ela geradas estão presentes e moldam o seu entendimento do eu e do mundo que o rodeia, como se pode ver por alguns exemplos que aqui transcrevemos:

Desde que tome a medicação em condições e é claro que todos cedemos um bocadinho mas a nível profissional, pelo menos daquilo que eu conheço de mim próprio, consigo manter certo relacionamento com os colegas, com os superiores e consigo trabalhar normalmente. 30

Alcoitão/Ranholas foi uma boa experiência que eu tive, quando me habituei. 38

De alguma maneira contribuiu, embora também no princípio talvez me tenha afectado um pouco, mas contribuiu para que eu aprendesse a lidar com outros tipos de pessoas com outros tipos de problemas, sem levantar questões: “Porque é que aquele grita mais alto, porque é que o outro tem que andar com muletas, porque é que o outro tem que andar de cadeira de rodas”... 39

Mas em termos profissionais não me sinto tão privilegiado em ter que trabalhar em associações e não sei quê e essas coisas... porque, por vezes, para a minha doença é bom, mas por vezes também se pode tornar complicado. 45

De que modo a deficiência está presente nos papéis de vida?

Apesar de doente e com despesas regulares com medicação, crónica tal como a doença, continua a desempenhar o seu papel de filho e casa e família, destacando a vertente das responsabilidades familiares de ordem financeira (UT 66, 73 e 75), que também significam para ele, a manutenção da sua autonomia.

O cruzamento desta intersecção com a dimensão 2.2. Sistema de auto-conceito, identificou 8 UT (30, 45, 64, 78, 81, 82, 99 e 101), reforçando a noção de que a ideia que o Manuel

tem de si próprio, no que toca à doença, atravessa os vários aspectos da sua vida, e condiciona o desempenho do papel de trabalhador.

De que modo a deficiência está presente nas fases de vida?

A doença mental do Manuel constituiu uma interrupção brusca do seu desenvolvimento profissional, mas conduziu-o para uma fase de exploração da carreira que, por condicionantes sócio-económicas, ele tinha saltado. É a doença que determina os insistentes esforços de estabelecimento e manutenção na Associação C, de emprego protegido, apesar das contrariedades posteriormente surgidas – a falência da associação e o desemprego. Compensou-as pela ocupação temporária e subsidiada a que tem recorrido para se manter a trabalhar no que gosta – o mel e a cera – enquadrado por outra associação de reabilitação, que também opera no espaço da Associação C.

A intersecção das categorias 2.1. Fases de desenvolvimento e 2.4. Desvantagem, com 2.2. Sistema de auto-conceito, reforça esta noção de que a doença se reflecte na carreira pela implementação dos auto-conceitos:

Os meus projectos seria a reabertura disto e continuar aqui integrado, porque de alguma maneira já estou habituado a lidar com pessoas com este tipo de problema, com o outro tipo de problema... 99

Qual o contributo do auto-conceito para as escolhas vocacionais, ao longo do percurso?

A doença não parece estar directamente presente no desenvolvimento dos interesses, embora tenha contribuído fortemente para o retorno à fase de exploração, na qual o Manuel teve oportunidade de experimentar e aprender actividades novas, como a jardinagem e o processamento do mel e da cera; ambas são actividades que valoriza, sobretudo se em comparação com as actividades de pastorícia e construção civil, em que trabalhou antes da primeira manifestação da doença. Mas é o interesse desenvolvido pelo mel e cera, a par da ideia de si próprio integrado numa estrutura de emprego protegido, que determinam as suas escolhas actuais e o mantém ligado à presente associação, mesmo que em situação de trabalho ocupacional, com condições contratuais e regalias pouco recompensadoras.

Que trajectória desenha cada percurso, em mini-ciclo?

Os períodos de crise da doença e de desemprego contribuem para a repetição de mini-ciclos de crise, que envolvem actividades de declínio-exploração-estabelecimento-

manutenção. As actividades de crescimento são pouco referidas o que pode ser devido à entrada precoce no mundo do trabalho e na fase de estabelecimento, cerca dos 12 anos de idade.

Que trajectória desenha cada percurso, em maxi-ciclo?

O maxi-ciclo revelado por esta narrativa é um maxi-ciclo atípico pois descreve a seguinte evolução: crescimento – estabelecimento – exploração – estabelecimento – manutenção. A manutenção é a fase onde podemos situar o Manuel actualmente, apesar da ausência de estabilidade do vínculo que mantém com a Associação A.. Esta opção é reforçada pela visão de que, na integração das pessoas com doença mental, o emprego que proporciona bem-estar e tranquilidade psicológica deve ser transformado em carreira, numa perspectiva construtivista, como propõem Kravetz et al. (2003) no seu modelo duplo de participação no trabalho para pessoas com doença mental.

Qual a relação destas trajectórias com o contexto sócio-económico?

O contexto sócio-económico contribuiu fortemente para o desenho das duas trajectórias atrás descritas:

1. No caso dos mini-ciclos de crise, o facto do Manuel estar apoiado por instituições especializadas desde o aparecimento da doença, viabilizou o seu acesso a oportunidades que integrou e rentabilizou ao longo do seu percurso; os mesmos mini-ciclos de crise foram condicionados negativamente pela economia deprimida da região em que vive e pela fragilidade económica de algumas associações de reabilitação, muito dependentes do financiamento público e sem capacidade financeira para pagar uma gestão profissional.
2. No caso do maxi-ciclo, o contexto sócio-económico é claramente determinante da entrada precoce no mercado de trabalho, quer pelas condicionantes familiares já referidas, quer pelo sistema educativo que não soube ou não conseguiu segurar a criança na escolaridade obrigatória, quer pelo meio laboral que o recebeu ilegalmente (ao tempo, a escolaridade obrigatória era de 6 anos e a idade mínima para trabalhar eram os 14 anos de idade).

Que relação existe entre o auto-conceito, os papéis de vida e a carreira?

No caso presente parece haver uma integração das aprendizagens feitas ao longo da vida no auto-conceito, afectando assim as várias esferas da vida do Manuel e aumentando progressivamente o seu entendimento e participação nas decisões de carreira. A procura de um tema de vida enquanto fio condutor revelou-se difícil. O fio condutor encontrado como factor motivacional principal poderá ser o forte desejo do Manuel de ser e de se manter uma pessoa independente, a trabalhar e a cumprir as suas responsabilidades no trabalho, na família e na doença.

Qual o contributo do auto-conceito para a condução da carreira?

O Manuel parece ter evoluído de uma carreira inicialmente construída a partir do forte contributo do meio, para uma carreira que integra esse contributo na formação dos auto-conceitos e se constrói com base em escolhas intencionais e na saliência de papéis que os expressam, procurando a melhoria da combinação do eu e dos contextos.

3Maria

A narrativa foi dividida em 116 UT, das quais 30 corresponderam a questões do entrevistador e 86 UT foram codificadas.

Depois de uma fase de crescimento marcada pelas limitações decorrentes da deficiência mental ligeira (falar, andar, escrever, ler), a Maria iniciou as explorações da adolescência com trabalho de limpeza precário e, posteriormente com formação em centro de reabilitação. Situando-se agora em plena fase de estabelecimento, está há 4 anos, com um emprego estável, numa área para a qual não tinha formação e que tem vindo a aprender em exercício.

O conceito que tem de si própria, enquanto pessoa com deficiência, é, por um lado, pouco consistente e, por outro lado, multifacetado: assume deficiência da fala, da locomoção, “dos nervos”, evoca episódios ilustrativos e, em simultâneo considera que as suas limitações não influenciam o seu percurso vocacional (UT 75). No que concerne à identidade vocacional, a passagem pela formação profissional parece ter sido marcante, quase se sobrepondo à actividade onde conquistou estabilidade.

A estrutura de vida definida pela saliência dos papéis é claramente determinada pelos papéis de estudante e de trabalhador, com o primeiro a revelar muitos episódios significativos em que venceu as suas limitações e, com esforço e trabalho, diminuiu as incapacidades. O segundo revela uma jovem com um forte sentido de adaptação à realidade envolvente, em termos de oportunidades.

As desvantagens identificadas na sua narrativa estão concentradas nas tarefas de aprendizagem, no lidar com o stress, na comunicação, no acompanhamento médico e no exercício de direitos que, por vezes, lhe é negado pelos outros.

Procuremos, então, responder às questões de investigação.

De que forma(s) a deficiência está presente no auto-conceito?

Embora presente em 19 UT relativas ao auto-conceito, a deficiência e as incapacidades que a própria Maria identifica são narradas como se fossem passado e tudo estivesse ultrapassado. Se por um lado, a narradora não nega a deficiência e as suas implicações, por outro, não lhes reconhece impacto na sua vida, o que parece incongruente.

De que modo a deficiência está presente nos papéis de vida?

Referida quase sempre como “coisa” passada, a deficiência está muito presente no desempenho do papel de estudante (9 UT), pois acarretou desvantagens na aprendizagem. Como trabalhadora, a Maria associa alguns episódios (5 UT) em que a deficiência a limitou (bloqueou) na realização de tarefas mas, considera que o próprio trabalho e os colegas a ajudam a lidar com estas dificuldades. E reconhece que já foi tratada como uma pessoa sem direitos, ou com menos direitos, no seu papel de cidadã:

Tenho... tive, de princípio quando vim para baixo, fui à Caixa, tinha pessoas à frente: “Ah, a menina tem vagar”; uma vez pus-me mesmo assim aos gritos, foi quando souberam que eu também tinha, também tinha direito como os outros de lugar. Uhm... mais nada.

85

Mais uma vez, no passado.

Ao cruzar as UT comuns a papéis de vida e desvantagem com auto-conceito, encontramos 10 UT, o que parece ser sinal de integração da deficiência e da desvantagem no *self*. Será que a desvantagem não é entendida pela narradora como o impacto da deficiência no desempenho dos papéis de vida? Como justificar esta dicotomia?

De que modo a deficiência está presente nas fases de vida?

Da mesma forma que nos elementos anteriormente analisados, isto é, a deficiência aparece apenas no passado, num total de 12 UT, que é reduzido a 9 UT quando voltamos a cruzar com as UT codificadas em auto-conceito.

Qual o contributo do auto-conceito para as escolhas vocacionais, ao longo do percurso?

Sim [o trabalho ajudou-a a sentir-se melhor], muito melhor. É uma coisa que eu, quando acabasse de fazer o curso, mesmo que não ficasse a trabalhar naquilo em que eu estive... da cerâmica, mas não me importava, eu queria era ter um trabalho como a outra gente. 90
Se pudesse mudar, gostava de mudar. 106
Se eu pudesse mudar para fazer coisas de cerâmica, que eu gosto muito de mexer em barro. 107

Esta selecção de UT dentre as 14 UT encontradas por esta pesquisa é exemplo daquilo que parece guiar as escolhas da Maria – a aproximação aos outros, o ter o mesmo que os outros, o ser reconhecida pelo mesmo que os outros, neste caso, o trabalho e o ordenado. Gostar muito do que faz, fica para segundo plano.

Que trajectória desenha cada percurso, em mini-ciclo?

Não nos foi possível encontrar um padrão de mini-ciclos nesta narrativa. Pontualmente, avança, sem sucesso, para uma tarefa da fase seguinte, como aconteceu quando foi trabalhar a dias (UT 18 e 19 em 2.1.1. e 2.1.3. respectivamente), retomando depois o curso regular ou, noutra ocasião, surge uma tarefa da fase anterior quando a Maria já está na fase seguinte – como é o caso do ano em que voltou à escola para fazer o 6º ano, à noite (UT 11,12, 13 e 14 em 2.1.1.), mas não se desenharam mini-ciclos nesta narrativa.

Que trajectória desenha cada percurso, em maxi-ciclo?

A Maria apresenta um maxi-ciclo claro de crescimento – exploração – estabelecimento. Nesta última fase, iniciada com o estágio de cerâmica, o insucesso (não ficou integrada a seguir) é encarado e compensado por formas alternativas de trabalho (vender à peça) e pela procura activa de outras actividades – situações bem recebidas pela Maria.

Qual a relação destas trajectórias com o contexto sócio-económico?

O apoio que recebeu do centro de reabilitação, não nos parece alheio a este panorama integrador, na medida em que promoveu e mediou o encontro entre a narradora e as oportunidades, incentivou a sua participação e a sua tomada de decisão activa (Hagner et

al., 2001 e Wadsworth, 2004), contribuindo para retirar a Maria das franjas dos factores de desenvolvimento encontrados (Levinson, 2004). O contexto de emprego também se mostrou favorável e, sobretudo, responsável, possibilitando à Maria um ambiente de ajuda, protecção e aprendizagem (UT 47, 48, 49 54, 97 e 98 em 2.1.3.), um ambiente facilitador do desenvolvimento.

Que relação existe entre o auto-conceito, os papéis de vida e a carreira?

O *life-span* e o *life-space* estão em concordância: para uma pessoa que progrediu sem perturbações de monta pelas fases de crescimento, exploração e estabelecimento, a saliência dos papéis de estudante e trabalhador são expectáveis; e o auto-conceito de uma deficiência com desvantagens passadas é, provavelmente, consequência da percepção deste percurso equilibrado.

Qual o contributo do auto-conceito para a condução da carreira?

Mencionámos à pouco que parece haver da parte da narradora um forte desejo de ter um trabalho, ganhar o seu dinheiro, fazer as suas coisas sozinha, como por exemplo, ir ao médico, objectivos que, afinal, se encontram atingidos de momento e que correspondem à sua ideia de fazer “como a outra gente”. Pode residir aqui a explicação para a ideia que transmite de si própria como uma pessoa com deficiência que já teve dificuldades mas que não as tem mais; é um pouco como se a evidência da sua integração na sociedade fosse, para ela, sinónimo do desaparecimento das desvantagens. Este conceito do eu, surge então desintegrado doutras evidências que ela própria descreve (a “esgotação de nervos” da UT95), sendo-lhe possível gerir duas ideias de si bastantes distintas – um eu com desvantagens de participação na sociedade que tem exigido muito esforço de aprendizagem e de compensação da sua parte e outro eu, trabalhador, integrado, como os outros, que não sofre com aquelas desvantagens.

Mas caracterizar este percurso como consequência de agenciamento pessoal parece-nos abusivo, pois a carreira da Maria é constituída mais por um conjunto de oportunidades que ela agarra e a partir das quais constrói comportamentos profissionais, do que por um conjunto de acções intencionais de construção da sua carreira. Voltamos por isso a destacar o papel de terceiros, em especial a empresa que a integrou e protege, e o centro de

reabilitação que continua a apoiar a Maria, até na ocupação dos tempos livres (férias) com a actividade de que mais gosta, mas que não tem saída profissional.

4Joaquim

A narrativa atingiu 161 UT, das quais 14 corresponderam a questões do entrevistador, e um total de 147 UT foi codificado.

O percurso narrado abarca sequencialmente as 5 fases de desenvolvimento, estando o Joaquim já a preparar a aposentação. A fase de crescimento apresenta uma duração muito longa devido, primeiro, a uma paragem após a 4ª classe e, segundo, ao agravamento da deficiência visual, já cerca dos 20 anos, que o obrigou a reaprender a ler – o braille – e a reaprender as autonomias da vida diária, através da reabilitação funcional. A partir daqui o seu percurso progrediu de modo estável e temporalmente adequado pelas fases seguintes.

Em 59 UT, o narrador deu a conhecer o conceito que tem de si próprio: no que concerne à identidade vocacional, ela foi enformada por aquilo que à época era mais comum e acessível a pessoas cegas e o Joaquim adaptou-se a esta visão, fazendo formação e procurando trabalho como telefonista, que exerceu muito poucos anos, tendo mudado para a carreira de técnico de BAD (biblioteca, arquivo e documentação); no que concerne ao significado privado do eu, se por um lado reconhece a importância de aceitar a cegueira e a força de vontade com que foi enfrentando os desafios que a deficiência lhe colocou, por outro lado, não nega elogios e um lugar destacado a todos aqueles que lhe foram abrindo portas e ajudando, assumindo, também, como seu desígnio, a tarefa de ajudar outras pessoas com deficiência através de associações de reabilitação.

A estrutura de vida é claramente determinada pela saliência dos papéis de cidadão e de trabalhador, embora a casa e família e os tempos livres também tenham o seu espaço. O papel de estudante teve a sua saliência no passado.

As desvantagens identificadas na sua narrativa estão concentradas na aprendizagem pelo facto de, durante muitos anos, ter estar limitado ao braille ou à leitura por terceiros para aceder a conhecimento escrito. Descreve, também, algumas desvantagens nas áreas de vida, mobilidade e comunicação.

De que forma(s) a deficiência está presente no auto-conceito?

Admitindo as desvantagens que a cegueira lhe trouxe em diversas áreas de vida, o Joaquim imediatamente parte para a aceitação da deficiência e para a adaptação e compensação dessas desvantagens, quer pela frequência de programa de reabilitação funcional, quer pela procura de soluções para cumprir o seu trabalho de técnico de BAD. Esta postura de resolução de problemas e a aceitação da deficiência dão origem à formação de uma convicção e desígnio que podemos considerar um tema de vida, orientador de muitas das suas opções futuras:

E nunca me senti diminuído em coisa nenhuma, aceitei perfeitamente a minha cegueira. 134
 Nasci assim. Eu não tenho hipótese de melhorar ao nível dos olhos e acabou. 138
 Foi determinante [o facto de ser cego é que o levou ao trabalho nas associações em prole dos deficientes]. 155
 Porque neste mundo sozinho, não. 158
 Não há nada como realmente a pessoa viver em associação. 159
 Porque todos juntos é que fazemos tudo... é que conseguimos alguma coisa. 160

De que modo a deficiência está presente nos papéis de vida?

Em 21 UT, o Joaquim explicita de que modo a deficiência determina, por exemplo, a saliência do papel de cidadão (UT 155, 158, 159 e 160), como foi condicionante das suas aprendizagens enquanto estudante (UT 4, 5, 6, 8, 12 e 20), como foi importante compensar as limitações enquanto trabalhador (UT 33, 54, 57 e 149) e como ainda hoje condiciona o papel de tempos livres, que parece valorizar e apreciar (UT 119, 120, 122, 123, 124, 125 e 126). Ao cruzar estas UT com aquelas que foram codificadas em Sistema de auto-conceito, ficamos com 6 UT (57, 149, 155, 158, 159 e 160) que espelham afinal, o modo como o narrador integrou o “eu com cegueira” no seu mundo e no desempenho dos papéis de vida.

De que modo a deficiência está presente nas fases de vida?

São 15 as UT que evidenciam a intersecção entre a cegueira e o desenvolvimento da carreira do narrador. Começando pelo agravamento da deficiência visual que originou um mini-ciclo de crise (UT 10, 11 e 33) declínio-crescimento, com permanência longa na fase decrescimento (UT 4, 5, 6, 12, 20, 22, 24 e 29) e posteriormente, o regresso à fase de exploração, que tinha iniciado à data do descolamento de retina. Nesta fase a deficiência volta a ser determinante na escolha da profissão de telefonista e nas acções de procura de emprego, bem como, posteriormente, nas tarefas de estabelecimento e manutenção da carreira. Na intersecção deste conjunto de 15 UT com as UT codificadas em sistema de auto-conceito sobressaem 3 UT, exemplo resumido do regresso à fase de crescimento, das

opções que enformaram a fase de exploração e seguintes e das tarefas de compensação da deficiência levadas a cabo nas fases seguintes:

É muito difícil hoje mas naquela altura não era tão difícil quanto isso e eu fui um dos que tive o privilégio de ser colocado através da Fundação Raquel e Martin Sain. 24

Eu, portanto, depois de fazer o meu estágio, à volta dos meus vinte e três, vinte e quatro anos, soube que o Hospital de B. ia abrir, que ia ser inaugurado; ora e calculei que haveria lá telefonistas, que é um dos poucos empregos a que um cego pode ter acesso. 25

E então durante esses 10 anos que estou lá sozinho porque, claro, qualquer pessoa poderá perguntar “Então mas como é que uma pessoa cega” – cega ou na altura, quase – “consegue ler os livros, se não consegue ler os livros, como é que consegue montar uma biblioteca, fazer tudo?”. Então, tinha uma pessoa que me lia, que me retirava dos livros os dados essenciais para fazer a minha catalogação e eu depois fazia tudo o resto. 57

Qual o contributo do auto-conceito para as escolhas vocacionais, ao longo do percurso?

Para além da formação da identidade vocacional baseada nos estereótipos, então vigentes, relativos às profissões acessíveis a um cego, as escolhas vocacionais posteriores – técnico de BAD e dirigente associativo – continuaram a ser uma expressão dos auto-conceitos, na medida em que permitiram implementar o gosto pela leitura e pela actividade intelectual e a vontade de ser útil aos outros, e conduziram à organização de duas actividades paralelas através da assunção de dois papéis – o de trabalhador e o de cidadão.

Que trajectória desenha cada percurso, em mini-ciclo?

Após o mini-ciclo de crise declínio-crescimento-exploração gerado pelo agravamento da deficiência, não se detectam na presente narrativa outros mini-ciclos, nem tão pouco mini-ciclos de transição entre as fases de desenvolvimento. Se os houve, não mereceram registo por parte do narrador; talvez porque as transições foram tranquilas e não provocaram ansiedade ou mudanças, ou porque as transições nem sequer foram sentidas pelo narrador, ou ainda porque a expressão equilibrada e empenhada dos auto-conceitos não criou espaço para mini-ciclos de crise, ou talvez porque as condições do meio foram particularmente favoráveis, não suscitando mini-ciclos de adaptação e reciclagem.

Que trajectória desenha cada percurso, em maxi-ciclo?

De acordo com a narrativa, a trajectória do Joaquim cumpre a seguinte linha: crescimento – exploração – estabelecimento – manutenção – declínio. O narrador entrou agora nesta fase, nas tarefas de desaceleração e preparação da reforma, que, tudo indica, também não lhe causam ansiedade.

Qual a relação destas trajectórias com o contexto sócio-económico?

O narrador pertence a uma geração em que era possível aspirar e concretizar uma carreira caracterizada pela estabilidade, promoção e crescimento, dentro de uma mesma organização, e isto, em profissões de diferentes níveis de qualificação. A sua profissão é uma profissão de média qualificação e proporcionou-lhe, precisamente, aquelas condições. Acresce que os responsáveis com que foi trabalhando na organização, se pautaram, segundo as suas palavras, por um comportamento nada preconceituoso relativamente à cegueira do Joaquim, abrindo-lhe portas para a evolução e mudança, que ele agarrou e tirou proveito.

Que relação existe entre o auto-conceito, os papéis de vida e a carreira?

Em 27 UT que são codificadas nas três dimensões, uma basta para exemplificar aquilo que pode ser considerado o tema de vida ou fio condutor da vida do Joaquim, levando-nos a concluir que, no caso presente, o auto-conceito é o “cimento” que une os factores de desenvolvimento e de adaptação social encontrados:

Portanto, a cegueira é um incentivo, realmente, para ver que podemos ajudar outras pessoas, realmente, que sofrem do mesmo mal e que não descobriram ainda, dentro delas, aquelas capacidades que eu digo que nós somos capazes de descobrir, dentro delas; então nesse aspecto, sim. 133

Qual o contributo do auto-conceito para a condução da carreira?

Contando com um meio envolvente favorável, e uma deficiência que incapacita em diversas actividades, este narrador parece ter tomado a sua carreira em mãos, procurou as oportunidades, empenhou-se e construiu uma carreira com diversas facetas e com um nível de participação elevado na sociedade, que o realiza.

5Rita

Esta narrativa está dividida em 79 UT, das quais 23 corresponderam a questões do entrevistador.

Após uma entrada precoce no mercado de trabalho com 14 anos de idade, aos 20 anos a Rita teve um tumor cerebral que a deixou cega, com uma paragem de vários anos e o retorno a uma fase de desenvolvimento de crescimento, na qual procurou reaprender a viver – ler e escrever braille e fazer as actividades da vida diária com autonomia. Seguiu-se um percurso de desenvolvimento com poucos sobressaltos, embora desfasado na idade.

O conceito que tem de si própria, expresso em várias afirmações ao longo da narrativa, é o de uma mulher independente em quase todas as esferas da vida, que aceitou bem a sua deficiência, após um primeiro período de reacção menos positiva e que gosta do que faz e da vida que tem.

A sua narrativa dá destaque aos papéis de estudante (sobretudo depois de cegar), trabalhadora, e casa e família.

As desvantagens identificadas na sua narrativa situam-se particularmente na aprendizagem, mobilidade e vida doméstica e, na conquista dos seus direitos de cidadania e nas actividades de lazer. Os episódios contados são a propósito da compensação dessas desvantagens.

Sendo este o panorama apresentado pela narrativa da Rita, importa agora procurar responder às questões de investigação.

De que forma(s) a deficiência está presente no auto-conceito?

9 UT (36, 37, 42, 45, 47, 49, 65, 69 e 72) evidenciam a percepção e aceitação de si própria como uma pessoa cega, que fez e faz um forte esforço de compensação das incapacidades e desvantagens implicadas pela cegueira, para atingir o seu objectivo de vida: ser independente e continuar a sê-lo.

De que modo a deficiência está presente nos papéis de vida?

O destaque dado pela sua narração aos episódios enquanto estudante, quando, após cegar, reaprendeu actividades básicas de vida, é sinal de como a deficiência redefiniu e deu saliência a este papel, até então muito apagado. O papel de trabalhadora conjugado com o papel de casa e família são aqueles que permitem à Rita ser mais independente e parece ser por isso que lhes dá mais expressão que a outros. Os papéis de filha e de tempos livres são aqueles em que a deficiência ainda representa desvantagem e que aparecem com pouca saliência:

Ou vêm-me buscar ou vêm eles [os pais], não é. Sozinha, não. 78

Adoro passear mas, aí já tenho que depender das outras pessoas. Passeio, mas já dependo das outras pessoas que eu preciso de companhia, de ser acompanhada, com pessoas amigas ou família. 72

A intersecção daquele cruzamento de desvantagem / papéis de vida com sistema de auto-conceito, gera 4 UT (36, 37, 69 e 72) que só reforçam esta dicotomia de saliência de papéis

entre aqueles em que pode ser e mostrar-se independente e aqueles em que a autonomia está muito comprometida.

De que modo a deficiência está presente nas fases de vida?

Por cruzamento entre as UT codificadas em desvantagem e em fases de desenvolvimento, encontramos 4 UT (8, 14, 19, 55) todas concentradas na fase de crescimento e associadas ao reaprender a viver, já abordado. Todo o processo de desenvolvimento posterior não é descrito pela narradora como associado à deficiência, a não ser num ponto que toca a fase de manutenção da carreira e que a Rita associa à independência conquistada e não a desvantagem.

Qual o contributo do auto-conceito para as escolhas vocacionais, ao longo do percurso?

De acordo com os episódios contados este contributo é ténue. O percurso de crescimento e exploração que fez, incluiu tarefas de desenvolvimento como formação diversa – reabilitação funcional, artesanato e curso de telefonista – que lhe foram proporcionadas por terceiros, nos quais o seu contributo foi aderir. Parece ter sido um contributo passivo:

Fiz a 3ª classe normal, ainda via; depois parei um pouco porque fiz os 14 anos; fiz os 14 anos e interrompi a escola. 3
Depois conheci uma pessoa minha amiga que disse: “Não, a Rita é uma jovem, tem que fazer a 4ª classe”, sabia que eu não tinha a 4ª classe, “Tem que fazer a 4ª classe em braille, vou-lhe arranjar uma cunha”. Arranjou. Ainda fiz lá em casa a 4ª classe, na aldeia, a 4ª classe em braille. 17
Depois, essa senhora arranjou então um estágio, em Lisboa, no Nossa Sra. dos Anjos. É um centro em Lisboa. 18
Entretanto, depois, apareceu um curso de artesanato aqui em B. e eu vim para o curso de artesanato. 22
Ainda andei no curso cerca de 3 anos. 23

Porventura, o curso de telefonista exigiu-lhe uma escolha mais activa:

Fiz o curso dos telefones, dos TLP, em Lisboa, para poder empregar-me, não é. 30
Quando me fizeram a proposta de emprego, tinha que ter o 2º ano, senão não podia entrar com a 4ª classe. Foi aí, na altura, que decidi [fazer o 2º ano]. 51

No que concerne as escolhas vocacionais, parece poder falar-se de duas fases na sua vida, uma primeira em que evidencia forte dependência de terceiros e uma segunda fase, iniciada com o curso de telefonista, em que o seu lema é ser independente e determinar a sua vida.

Que trajectória desenha cada percurso, em mini-ciclo?

A trajectória da Rita desenha um mini-ciclo de crise de declínio-crescimento, aos 20 anos, causado pela doença oncológica e pela sequela que deixou – a cegueira. Após este mini-ciclo de crise, observam-se, pontualmente, algumas tarefas típicas de uma fase a serem

cumpridas noutra, como a obtenção do 6º ano de escolaridade feito em adulta e que poderá ser lido como mini-ciclo, agora, de adaptação às exigências do mercado.

Que trajectória desenha cada percurso, em maxi-ciclo?

A trajectória da Rita desenha a seguinte linha: crescimento – estabelecimento – crescimento – exploração – estabelecimento – manutenção.

Após a entrada precoce no mercado de trabalho, a doença gera um mini-ciclo de crise e força a reentrada na fase de crescimento. A partir daqui, a Rita faz uma progressão tardia, mas sequencial, pelas fases de exploração e estabelecimento, encontrando-se agora na fase de manutenção, pretendendo manter-se na carreira que abraçou e pela qual criou gosto e vivendo independente.

Qual a relação destas trajectórias com o contexto sócio-económico?

O estrato socio-económico e o meio, rural e isolado, de onde é oriunda, têm, com certeza, uma forte influência na sua entrada precoce no mercado de trabalho. O facto de ter terminado a 3ª classe perto dos 14 anos é indicador de um percurso escolar com dificuldades ou, pelo menos, sem brilhantismos, o que também deve ter contribuído para a decisão de deixar a escola para trabalhar. Mais uma vez, não nos é possível aferir da participação da Rita nesta decisão. Terá sido uma aceitação passiva da decisão dos pais? Terá partido dela?

Que relação existe entre o auto-conceito, os papéis de vida e a carreira?

No momento presente, a vida da Rita – no *life-span* e no *life-space* – constitui uma construção dela que expressa o seu lema de ser uma mulher independente, com uma vida normal, em que a cegueira tem um impacto senão pequeno, pelo menos controlado.

Mas também nos parece que nem sempre foi assim. O seu desenvolvimento até ao curso de telefonista foi mais marcado pelos acontecimentos externos e pelas mudanças provocadas pela deficiência adquirida. Terá sido a aprendizagem proporcionada por estas vivências que provocou uma mudança do *locus* de controle?

Qual o contributo do auto-conceito para a condução da carreira?

Vimos anteriormente que noutros momentos da vida, terceiros proporcionaram-lhe ou “empurraram-na” para oportunidades que foram importantes para o seu desenvolvimento.

Sabemos que, desde que abraçou a profissão de telefonista numa organização estável, a sua carreira parece ter passado para as suas mãos, bem como o controle da sua vida, no que da sua vontade dependem.

6Carlos

A narrativa foi dividida em 101 UT, das quais 5 corresponderam a questões do entrevistador, pelo que 96 UT foram codificadas.

Depois de uma fase de crescimento longa marcada inicialmente pelo isolamento e depois pela descoberta da Língua Gestual Portuguesa (LGP), o Carlos fez uma rápida progressão pela fase de exploração, estabelecimento, encontrando-se já, aos 29 anos a resolver tarefas da fase de manutenção.

O conceito que tem de si próprio é em quase tudo enformado pela surdez, e esta determina, através dos auto-conceitos, aquilo que quer fazer na vida. As opções com base em aptidões, interesses por profissões, características de personalidade, se existiram, deixaram de ter relevância, pelo menos, para serem contadas nesta narrativa.

A estrutura de vida definida pela saliência dos papéis é claramente determinada pelos papéis de estudante e de trabalhador, com o primeiro a destacar o isolamento em que viveu e o segundo a procurar cumprir os seus objectivos de vida.

As desvantagens mais presentes e prementes na sua narrativa são as da comunicação. Daí o isolamento sentido. Mas também foram surgindo desvantagens na aprendizagem, nas áreas de vida, nomeadamente no acesso à educação, vida comunitária e exercício de cidadania.

Procuremos, então, responder às questões de investigação.

De que forma(s) a deficiência está presente no auto-conceito?

São 27 as unidades que compõem a intersecção entre auto-conceitos e desvantagem, e 4 UT chegam para dar um quadro muito completo do impacto da deficiência na ideia de si próprio, contada pelo Carlos.

Quando eu era pequenino eu era surdo mas eu não sabia que eu era surdo. 3

Eu pensava que era o único no mundo. Só ouvintes, ouvintes e eu o único surdo. 10

A integração destas percepções de si próprio, até aos 10 anos de idade e a descoberta logo de seguida dos seus pares surdos e, conseqüentemente, de um outro eu, surdo, não isolado,

conseguindo comunicar e aprender, condicionam, até hoje, o auto-conceito do Carlos, ou melhor, o significado que atribui ao eu no mundo e o sentido e objectivos que tem para a vida:

Eu quero trabalhar também com ouvintes, porque quero que eles aprendam a LGP. 80

No sonho do futuro também gostaria que houvessem muitos intérpretes de LGP, nesses lugares todos, para que tudo se fizesse de uma forma natural e tudo fosse equiparado. 85

De que modo a deficiência está presente nos papéis de vida?

A surdez condicionou de forma intensa o desempenho do papel de estudante, mesmo em momentos em que já se sentia integrado, sempre pelas desvantagens na comunicação e no ensino/aprendizagem, patentes em 17 UT.

Porque a estrutura da língua portuguesa é muito complicada para nós. Porque aprendemos mas, em termos de estrutura, é preciso descodificar e leva muito tempo. Um exemplo: o grupo de 6º ano de surdos, na língua portuguesa, quando aparecia no quadro uma questão, era só mesmo um único ponto de interrogação, o que, depois, no 7º ano já não acontecia – a mesma pergunta tinha várias questões e isso é muito difícil para nos orientarmos; nessa turma de ouvintes eu era o único e isso já acontecia; portanto, o professor escrevia no quadro, para ouvintes, sem qualquer preocupação e eu sozinho não percebia nada. Mas porquê tantas perguntas?... Só mesmo uma frase e tantas perguntas numa só frase. Para os surdos isso é muito complicado; uma pergunta, mais uma pergunta, é muito difícil. 32

O papel de trabalhador é desempenhado em função da surdez e das preocupações que a surdez lhe coloca e a intersecção das unidades codificadas ao mesmo tempo em desvantagens e neste papel confirmam-no de modo inequívoco (UT 76, 78 e 80).

Os papéis de filho e de casa e família aparecem em segundo plano, mas aí as desvantagens permanecem e, em parte, a sua família, com quem vive, participa pouco na sua vida, como demonstra o expressivo número de 10UT (46, 47, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 98 e 100).

De que modo a deficiência está presente nas fases de vida?

Pela intersecção das unidades codificadas em ambas as dimensões, o impacto das desvantagens da deficiência só se faz sentir na fase de crescimento, com 19 UT. A partir daí, as desvantagens não têm peso no processo de desenvolvimento e, tudo indica, foram compensadas.

Qual o contributo do auto-conceito para as escolhas vocacionais, ao longo do percurso?

Depois fui para monitor de LGP, como falante natural de LGP, ainda sem curso de formador. 56

Eu trabalhava em M., no atelier de pintura mas, eu já sentia que queria ensinar crianças surdas. 65

Todas estas opções de vida foram feitas sozinho, pelos meus sentimentos, pelo que eu sentia. 97

Que trajectória desenha cada percurso, em mini-ciclo?

Nesta trajectória encontramos dois mini-ciclos de exploração-estabelecimento: o primeiro, quando o Carlos começa a trabalhar e até acumula empregos, mas que interrompe para fazer o curso de formador de LGP, voltando depois ao trabalho, de forma estável; o segundo, quando pretende validar o curso feito voltando à escola, à noite, para fazer o ensino secundário.

Que trajectória desenha cada percurso, em maxi-ciclo?

Após uma longa fase de crescimento (termina a escolaridade obrigatória com 21 anos – UT54), entra directamente para o mundo do trabalho, saltando a fase de exploração. Desenvolve actividades de exploração em mini-ciclos de reciclagem, e já estabilizou profissionalmente como formador de LGP. Está, tudo indica, numa fase de manutenção, em que as suas tarefas procuram inovar e actualizar no quadro da carreira que escolheu.

Qual a relação destas trajectórias com o contexto sócio-económico?

Estas trajectórias apresentam:

- uma relação clara e desvantajosa com o sistema educativo que, tardiamente, forneceu a este jovem um quadro de integração e aprendizagem, favorecendo um desenvolvimento desvantajoso e lento;
- uma relação de perda devido à interioridade e ao estrato sócio-económico de origem, enquanto sinónimos de menor acesso a respostas adequadas;
- uma relação positiva com a nova economia e as novas oportunidades-satélite do sistema educativo, em que, através de novos modelos de prestação de serviços altamente especializados às escolas, na área da reabilitação, o Carlos consegue trabalhar como formador de LGP.

Que relação existe entre o auto-conceito, os papeis de vida e a carreira?

A surdez e a forma como ela é sentida pelo narrador é, neste caso, o fio condutor ou a relação que existe entre os auto-conceitos, os papéis de vida e a carreira. O Carlos tem um tema de vida que expressa nos seus auto-conceitos e que integram a sua carreira:

Eu quero trabalhar também com ouvintes, porque quero que eles aprendam a LGP.

80

Porque a comunicação é muito importante. Para que a comunicação seja facilitada entre ouvintes e surdos.

82

Qual o contributo do auto-conceito para a condução da carreira?

A partir da oportunidade de colaborar com a unidade de surdos de um agrupamento escolar, o Carlos passou intencionalmente a conduzir e a construir a sua carreira, encontrando ainda objectivos por atingir que o motivam para avançar, mesmo em tarefas que envolvam um grande esforço, porque cumpridas em contexto linguístico desfavorável (frequentar com aproveitamento o 12º ano).

7Ricardo

A narrativa foi dividida em 145 UT, das quais 11 corresponderam a questões do entrevistador, e 134 UT foram codificadas enquanto dados de conteúdo.

Com uma doença oncológica e uma deficiência adquirida em plena fase de desenvolvimento de estabelecimento, o Ricardo viu-se obrigado a uma paragem que o remeteu para um reinício de ciclo e, presentemente, está a entrar na fase de manutenção, cumprindo tarefas relacionadas com a manutenção do posto de trabalho e a actualização de competências.

O conceito que tem de si próprio, expresso num total de 34 UT ao longo da narrativa, é o de uma pessoa com aspirações, versátil e lutadora, no trabalho e noutras esferas da vida, como a saúde. No que concerne à identidade vocacional, há um Ricardo antes e depois da deficiência: o torneiro mecânico e o técnico administrativo, o que reforça, precisamente, a auto-convicção de pessoa adaptável. No que concerne ao significado privado do eu, reconhece a doença que o afectou e a deficiência motora com que ficou, as limitações que esta lhe impõe, o que aprendeu sobre o mundo e sobre as pessoas por causa da doença e como se vê na família próxima e no seu meio.

A estrutura de vida definida pela saliência dos papéis é claramente determinada pelo papel de trabalhador, antes e depois da doença, mas o papel de casa e família vem logo a seguir como determinante das suas escolhas, inclusivamente de mudanças de emprego à procura de melhores condições de trabalho ou melhor salário.

As desvantagens mais presentes e prementes na sua narrativa são as da mobilidade e da realização de algumas tarefas, pontualmente agravadas por crises da doença ou por consequência dos tratamentos.

Procuramos, então, responder às questões de investigação.

De que forma(s) a deficiência está presente no auto-conceito?

A deficiência enquanto desvantagem está presente em apenas 2 UT (80 e 109). Um olhar pelo conjunto completo de UT codificadas em auto-conceito, permite-nos encontrar a presença da deficiência várias vezes, mas numa perspectiva de acção e resolução de problemas, afinal uma perspectiva positiva, tanto quanto a afirmação:

E acho que, em parte, eu não sei se o raciocínio estará certo mas, é mesmo assim, em parte, acho que a doença foi benéfica em certos aspectos, benéfica, quer dizer, digamos que evolui no meu percurso de vida. 88

De que modo a deficiência está presente nos papéis de vida?

A deficiência obrigou a reequacionar a saliência do papel de estudante e a sua disponibilidade para o efeito deu lugar a um período de exploração vocacional (UT 80).

O papel de trabalhador, sem perder saliência, a não ser nos momentos de paragem em que foi sujeito a intervenções cirúrgicas e tratamentos intensivos, foi o mais afectado pela doença oncológica e sequela na coluna, obrigando-o a reformular as aspirações de evolução constante na profissão e nas condições de trabalho, para dar primazia às exigências da paraplegia – como as horas, posição e local de trabalho (UT 36, 37, 38, 45, 46, 48, 70, 72, 106, 129 e 131).

De que modo a deficiência está presente nas fases de vida?

Num total de 9 UT narra os momentos em que a doença levou à desaceleração da actividade profissional, à paragem completa, à perda de vínculo laboral e impossibilidade de regresso à profissão; ao reinício da carreira numa nova profissão em que sente não ter perspectivas de evolução, mas na qual privilegia as condições de trabalho e o apoio que tem recebido da entidade patronal.

Qual o contributo do auto-conceito para as escolhas vocacionais, ao longo do percurso?

Até ao aparecimento da doença são factores motivacionais intrínsecos (expressão dos interesses, aquisição de novas competências, promoção e responsabilidade) e extrínsecos (salário e condições de trabalho) que enformam o auto-conceito e o movem nas escolhas e mudanças, relativamente frequentes, que faz (UT 5, 12, 13, 17, 18, 21 e 33). Após a doença, as suas necessidades alteram-se, os factores motivacionais extrínsecos como as

de reabilitação profissional que o apoiou, quer da organização que o acolheu e contratou. A família, o contexto mais próximo, também tem sido um pilar fundamental de suporte à sua trajectória de carreira:

Tem que se ter muito apoio por parte da família, também, porque se não for assim então é que é mesmo, para mais doenças da parte oncológica, então se não tiver apoio da parte da família, é escusado porque a pessoa, pronto. 91

Que relação existe entre o auto-conceito, os papéis de vida e a carreira?

A narrativa presente evidencia uma relação forte entre auto-conceito, papéis de vida e carreira, em que, antes da doença, o factor motivação é o catalizador do desenvolvimento. Depois da doença, e como já referimos, o factor motivação assume um peso diferente nesta relação e a aprendizagem (integração das experiências), a aceitação (das adversidades), o suporte (dos que lhe são próximos) e o ímpeto para a acção e para a resolução dos problemas parecem ser os factores que também enformam o auto-conceito e que o Ricardo expressa nas suas escolhas.

Qual o contributo do auto-conceito para a condução da carreira?

O contributo do auto-conceito é inequívoco nas duas fases da vida do Ricardo – antes e depois da doença – e a sua personalidade inconformista, com iniciativa e convicção na tomada de decisões, atribuem-lhe um papel principal na condução e, conseqüentemente, na construção e reconstrução da sua carreira.

Bem, o meu futuro, eu costumo dizer: o futuro, quem o faz, somos nós, não é?

123

8 Leonor

A narrativa foi dividida em 70 UT, das quais 4 corresponderam às intervenções do entrevistador e 66 UT corresponderam à narração sujeita a codificação.

A Leonor apresenta um percurso de desenvolvimento concordante com a teoria que sustentou a categorização das narrativas. Está na fase de manutenção e antevê descontraidamente a transição para a fase seguinte, não se preocupando, por agora, com as tarefas de desaceleração e preparação da aposentação.

Há muito tempo que integrou a deficiência motora na ideia que tem de si própria, no auto-conceito físico e psicológico, que parece não ter condicionado a formação da identidade vocacional.

A saliência dos papéis de vida evidencia uma alternância adequada dos papéis em função das fases de vida.

As desvantagens de mobilidade decorrentes da deficiência motora, estão integradas e há muitos anos compensadas. Surgem pouco valorizadas pela Leonor.

De que forma(s) a deficiência está presente no auto-conceito?

A deficiência está presente no auto-conceito e, passado o choque inicial, está de tal forma integrada (UT 5, 13, 14, 17, 47, 48 e 49) que a perspectiva de uma intervenção cirúrgica para atenuar as suas limitações na locomoção, constitui uma ameaça maior para a sua auto-imagem e para a sua saúde, do que manter-se como está.

Porque o meu esquema de cabeça está perfeitamente orientado, quer dizer, eu, assim, sei com o que conto; o que posso fazer, as defesas que tenho, como é que consigo pequenos enganos para otimizar o que tenho. 48

De que modo a deficiência está presente nos papéis de vida?

Evidenciando uma saliência adequada dos papéis em função das fases de vida, a influência da deficiência surge numa única UT (5), que reforça a ideia da sua aceitação e integração no eu de tal modo que a deficiência não gerou bloqueios ao desempenho dos papéis.

De que modo a deficiência está presente nas fases de vida?

Do mesmo modo, a deficiência parece não ter gerado condicionalismos ou paralisações no desenvolvimento ao longo das fases de vida, como o demonstra a pesquisa de resultado [0] de unidades comuns nas dimensões 2.1. e 2.4.

Qual o contributo do auto-conceito para as escolhas vocacionais, ao longo do percurso?

Na escolha do curso superior, a narradora conta como teve consciência de que Economia não era a escolha que correspondia aos seus interesses, embora não antecipe dificuldades dadas as suas aptidões. E, quando está a iniciar a vida profissional, retoma o caminho que melhor expressa o seu auto-conceito profissional:

Porque eu gostei muito de Economia, enquanto estudante, e depois achei que: “Eu não tenho nada a ver com isto”, quer dizer, “isto não tem nada a ver comigo, eu quero o contacto directo com pessoas, não, não me estou a ver num gabinete com números... a trabalhar... não”. 27

E, portanto, eu sabia que era o ensino, sabia que era o ensino e, pronto, optei mesmo pelo ensino. 28

As escolhas que se seguem prendem-se com o normal evoluir da carreira de professor e com a procura de experiências que promovam aprendizagem e auto-realização.

Que trajectória desenha cada percurso, em mini-ciclo?

Nesta narrativa podemos identificar, ao longo de vários anos, mini-ciclos de adaptação, nos quais a narradora procura adaptar-se a circunstâncias várias (curso de Economia e não Medicina, saídas para estágio e efectivação, recente adiamento da perspectiva de reforma para 11 em vez de 4 anos), tentando aprender estratégias novas de *coping* (tarefa de crescimento), explorar nichos de interesse (tarefa de exploração) e adquirir competências específicas que promovam a adaptação profissional e a auto-realização (estabelecimento e manutenção).

Que trajectória desenha cada percurso, em maxi-ciclo?

Apesar da poliomielite e da sequela motora adquirida, o maxi-ciclo de desenvolvimento da Leonor parece não ter sofrido perturbações nem de tempo, nem de tarefas.

Qual a relação destas trajectórias com o contexto sócio-económico?

Podemos estabelecer dois tipos de relação:

1. A relação da trajectória maxi-ciclo com o contexto que é consentânea com as perspectivas de desenvolvimento e de carreira que uma pessoa do estrato sócio-económico e da geração da Leonor poderia aspirar e esperar. Ou seja, estamos perante uma relação favorável entre contexto e desenvolvimento.
2. A evidente relação dos mini-ciclos com o contexto, sobretudo quando já identificámos a frequência do curso de Economia e não de Medicina por influência dos pais, as saídas para estágio e efectivação da carreira de professor e o recente adiamento da perspectiva de reforma para 11 em vez de 4 anos, fruto de regras da carreira e de medidas políticas, como factores desencadeadores de mini-ciclos, precisamente, de adaptação.

Que relação existe entre o auto-conceito, os papéis de vida e a carreira?

Pelo que acima foi analisado, temos condições para afirmar que a relação entre estas três dimensões do desenvolvimento da carreira é guiada pelas necessidades de auto-realização que, decorrem de um finalidade ou tema de vida – trabalhar com e para a pessoas. O curso de Economia e o ensino têm sido as ferramentas utilizadas para cumprir a finalidade e para discriminar os objectivos de auto-realização.

Qual o contributo do auto-conceito para a condução da carreira?

A carreira espelhada nesta narrativa, embora possa parecer que obedece a uma sequência estruturalmente inscrita no potencial psicossocial da Leonor, acaba, por via da análise, por configurar uma carreira na acepção moderna, construída a partir da consciência de si no mundo, das vontades daí decorrentes e do agenciamento de competências para lidar com os desafios previstos e imprevistos que os diferentes contextos colocaram.

9Vasco

De uma narrativa com 73 UT, das quais 15 foram discurso do entrevistador, apresenta-se, de seguida, a análise relativa a 58 UT codificadas.

Nesta narrativa é-nos dado a conhecer um percurso em que o processo de desenvolvimento de fase para fase é sempre muito condicionado pela doença, culminando, para já, na aposentação precoce do narrador.

Nessa linha, o seu auto-conceito também é marcado pela doença incapacitante que tem neste momento, e pela aspiração a um eu renovado quando, e se, conseguir ser transplantado.

Não se verifica uma saliência particular entre os papéis de vida que desempenha – estudante, tempos livres e trabalhador.

E as desvantagens que relata estão sobretudo na esfera da vida social e nas áreas principais de vida – trabalho e emprego; identifica também desvantagens na aprendizagem e na mobilidade. Na sua opinião, o transplante renal diminuiria em grande parte estas limitações, mas não totalmente.

De que forma(s) a deficiência está presente no auto-conceito?

A deficiência está presente de duas formas distintas no auto-conceito, sustentando dois “eus”: o “eu actual” e o “eu desejado”. O primeiro, expresso em 14 UT, consiste num eu com poucas dimensões de conteúdo, “preso” pela hemodiálise e resignado com a ausência de cura da diabetes. O segundo, expresso em 5 UT (32, 45, 55, 72 e 73), corresponde a uma idealização de si próprio uma vez transplantado na qual, mesmo diabético e mantendo algumas das suas limitações, poderá regressar ao trabalho e expressar-se através dele. O segundo está a amparar o primeiro.

De que modo a deficiência está presente nos papéis de vida?

A diabetes, conjugada com a retinopatia e a insuficiência renal, condicionaram o investimento como estudante e a conquista de trabalho estável e, por o conduzirem a aposentação precoce, proporcionaram a saliência do papel de tempos livres. Em 13 UT (13, 36, 37, 42, 45, 46, 47, 62, 63, 64, 65, 72 e 73), o Vasco estabelece estas relações e retoma o tema do transplante.

De que modo a deficiência está presente nas fases de vida?

Pela intersecção das duas dimensões desvantagem e fases de desenvolvimento, a doença, enquanto desvantagem, aparece na fase de declínio, na qual o narrador entrou precocemente e na qual sente uma grande restrição às tarefas que pode desenvolver.

Porque a gente... eu estou a fazer diálise há cerca de 13 anos e um dos graves problemas que as máquinas têm é que tiram o cálcio todo aos ossos das pessoas que fazem hemodiálise... 31

E, pelo transplante, antecipa poder envolver-se noutras tarefas desenvolvimentais (UT 37, 45, 46, 47, 70, 71, 72 e 73).

Qual o contributo do auto-conceito para as escolhas vocacionais, ao longo do percurso?

As escolhas vocacionais, sejam de parar de estudar ou de tentar o emprego protegido, estão directamente ligadas ao agravamento gradual da doença. O contributo do auto-conceito parece situar-se mais na aceitação destas opções. As escolhas vocacionais de iniciar um curso, de fazer novo estágio e dos trabalhos de férias, parece decorrerem mais de motivações financeiras, de independência e de aquisição de conhecimentos práticos, do que de interesses ou talentos conscientes ou expressões do conceito de si próprio (desde cedo “prisioneiro” da desvantagem).

Comecei... entretanto, enquanto fazia esta escolaridade ia aproveitando alguns empregos ou trabalhos que me iam surgindo. 15
Depois estive lá em baixo, no centro de formação a tirar um curso de técnico administrativo e de contabilidade. 20

la pedindo, porque o dinheiro que a gente ganha é sempre pouco. 16

E, então, quando era férias e, mesmo em tempo de aulas, chegava a ir, em determinadas alturas, fazer uns serviços para o sr. P. 17

Dinheiros que vinham no final do mês. 18

Eu, pronto, ia fazendo estágios aqui, estágios ali, pronto, pelo menos ia adquirindo conhecimentos sobre os cursos que tinha tirado lá em baixo, na formação profissional. 26

Que trajectória desenha cada percurso, em mini-ciclo?

Na presente narrativa podemos considerar ter havido mini-ciclos de exploração-estabelecimento-declínio, ou pelo menos uma proximidade grande entre as tarefas

resolvidas nas duas fases de exploração e estabelecimento, já que entre o curso e o emprego protegido, sucederam-se períodos de estágio e períodos de desemprego.

Que trajetória desenha cada percurso, em maxi-ciclo?

Este processo de desenvolvimento, cumpriu a fase de crescimento, transitou para uma curta fase de exploração e prosseguiu para a fase de estabelecimento, sem estarem concluídas as tarefas da fase anterior. A fase de estabelecimento, instável quanto às tarefas cumpridas, foi interrompida pelo salto para a fase de declínio, com o desemprego há 5 anos, seguido da aposentação.

Qual a relação destas trajetórias com o contexto sócio-económico?

Se o maxi-ciclo é em muito condicionado pela doença, já os mini-ciclos de cursos de formação alternados com estágios e com períodos de desemprego, constituem um percurso comum a muitos jovens sem qualificação ou com qualificação em áreas sem oferta, num mercado cada vez mais competitivo, neste caso agravado pela desvantagem da doença.

Que relação existe entre o auto-conceito, os papéis de vida e a carreira?

No presente, a relação entre estas dimensões é definida pela doença e pelo eventual transplante; no passado, essa relação poderá também ter sido delineada por factores de motivação extrínsecos; na perspectiva do futuro, é o auto-conceito desejado que determina o regresso do papel de trabalhador e o retomar de um processo de desenvolvimento parado, ou mesmo em involução.

Qual o contributo do auto-conceito para a condução da carreira?

No início da análise desta narrativa detectámos um auto-conceito actual de conteúdo negativo e pouco variado. Este auto-conceito contribuiu pouco para a condução da carreira e, presentemente, não impulsiona o Vasco para a procura de alternativas de ocupação adequadas às suas áreas de funcionalidade. O auto-conceito desejado, depende de um transplante renal, cuja possibilidade de concretização não é determinável; esta solução, que não depende do Vasco, pode ser a explicação para que nem este auto-conceito mais positivo, o faça mover para a condução da sua carreira, pelo menos, numa vertente ocupacional muito ligeira.

3.7.3. Comparação inter-narrativas

Se, pelo olhar e capacidade de reorganização dos dados de cada narrativa ou narrativas se pode permitir, até, alguma generalização para outras pessoas ou experiências (Josselson, 1993), então, é pertinente fazermos algumas comparações inter-narrativas, na óptica da análise horizontal proposta por Poirier et al. (1997), em que cada narrativa é vista como um dado do conjunto, podendo ser evidenciadas regularidades, nas quais se mantêm as particularidades individuais.

De modo sintético, no Quadro XX que apresentamos na página 143, colocámos lado-a-lado um resumo das respostas às questões de investigação, dadas em cada uma das narrativas, no ponto anterior.

Procuremos, por isso, as regularidades e as diferenças:

1. A Ana Teresa, a Maria e o Vasco, todos apresentam uma pobre ou ilusória integração no auto-conceito da deficiência e da desvantagem dela decorrente. Por sua vez, os auto-conceitos, quer sobre a forma de identidade vocacional ou de sentido da vida e do eu no mundo, têm tido um contributo médio ou baixo, nas escolhas vocacionais e nenhum deles dá mostras de apropriação e condução da carreira. Nos três 3 casos, a carreira constrói-se pela interacção entre um contexto nem sempre favorável, as características e funcionalidades de cada um e as desvantagens acarretadas pela doença ou deficiência. O agenciamento pessoal é mínimo ou nulo. No caso da Maria, um contexto mais favorável e tudo o que significou a assunção de um “eu passado deficiente” (em acções de tratamento, compensação e formação), pode responder pelo facto de estar a trabalhar.
2. Em contraponto, os outros seis casos, evidenciam uma integração positiva da deficiência e desvantagens nos auto-conceitos, que terá conduzido ao accionamento de compensações de vária ordem. Nestes casos, os auto-conceitos contribuíram activamente para as escolhas vocacionais e os 6 participantes estão bastante envolvidos na condução da sua carreira.
3. Os três casos que têm deficiência congénita, a Ana Teresa, a Maria e o Carlos, viveram fases de crescimento longas, nas quais o sistema educativo respondeu muitas vezes de forma não específica, ou demorou muito tempo a accionar as respostas especializadas

(Carlos e Maria); no caso da Maria e da Ana Teresa, as fases de exploração também tiveram (e ainda têm para a Ana Teresa) um curso longo.

4. A Ana Teresa e a Maria têm em comum a deficiência intelectual ligeira e ambas apresentam uma integração da deficiência no auto-conceito problemática: a Ana Teresa integrou no seu eu, um cansaço intelectual ultrapassável, no lugar da deficiência, e a Maria apresenta um auto-conceito actual onde a deficiência e a desvantagem têm uma presença muito ténue. A diferença entre o vivido e o narrado – as experiências com significado atribuído – poderá dever-se a uma dificuldade cognitiva de objectivação de si próprias ou à dificuldade (de origem social) de conceber que aquilo que conseguem fazer é alcançável por pessoas com deficiência, ou às duas, concebendo, por isso, um eu mais ideal que real, que se expressa pouco nas escolhas vocacionais.
5. Por comparação com os outros casos com quem partilha algumas similaridades, a Ana Teresa é a única que, aos 48 anos, ainda permanece na fase de exploração. A esta situação não deve ser alheio o facto de só muito tarde na sua vida, depois dos 40 anos, ter iniciado um apoio especializado de reabilitação, na associação onde, presentemente, faz formação profissional.
6. Nos casos de deficiência adquirida, destacam-se a Leonor e o Vasco, em que a deficiência/doença, aconteceu antes de iniciarem a carreira, com impacto pequeno quando surgiu na fase de crescimento, apesar dos tratamentos ou dos cuidados de saúde a que obrigou, e que não implicou dificuldades de integração no auto-conceito.
7. No caso do Vasco, no entanto, a evolução negativa da doença com outras doenças associadas, sem possibilidades de mais compensações, veio a aumentar aquele impacto, em todas as esferas da vida do Vasco, ou seja, nas três dimensões do desenvolvimento da carreira analisadas.
8. Com deficiência adquirida após o início da carreira – numa fase de exploração ou de estabelecimento – o Manuel, o Joaquim, a Rita e o Ricardo, sofreram uma interrupção abrupta do desenvolvimento da carreira, nas esferas pessoal e profissional. Nestes 4 casos, o aparecimento da doença/deficiência, deu lugar a uma relação de mini-ciclo entre papéis e fases de vida e auto-conceito, conduzindo à formação de novos auto-conceitos e, de um “eu com deficiência incapacitante para algumas actividades ou

tarefas”, que aceitaram, integraram e, compensaram. Da compensação também fez parte o desenvolvimento de lemas de vida ou o tirar partido das suas competências e características de personalidade.

9. Em 8 dos 9 casos, observamos trajetórias de maxi-ciclo inequivocamente perturbadas pela deficiência (e, também, por outros factores do contexto), que demonstram que deficiências que acarretam grandes desvantagens de percepção, de comunicação, de aprendizagem, de relacionamento e de mobilidade, influenciam os percursos, pelo menos até à sua compensação e aceitação e, muitas vezes, para lá da compensação.
10. Apenas a Leonor escapa ao cenário, com um maxi-ciclo normativo, devido à provável conjugação de vários factores: compensação da deficiência, contexto familiar e educativo favoráveis que ajudaram à aceitação e promoveram o acesso a oportunidades significativas, um meio que apresenta desafios e o desenvolvimento de auto-conceitos positivos que se têm expressado em motivações para a auto-realização.
11. Os seis casos que apresentam uma integração inequívoca da deficiência no auto-conceito e que a aceitam, estão a assumir algum controle sobre o seu processo de desenvolvimento e sobre a condução das suas carreiras, pela implementação dos seus auto-conceitos, e mantêm uma percepção de controle sobre as suas vidas (*locus* de controle interno), com efeitos reconhecidos pelos próprios como satisfatórios e promotores de bem-estar.

A análise dos resultados foi feita dando sempre destaque à singularidade dos percursos pelo que não se espera atingir conclusões generalizáveis. No entanto, foram encontradas as mesmas relações estáveis entre factores em análise, em várias ou no total das narrativas, que serão agora discutidas.

Quadro XX – Comparação das narrativas quanto às questões de investigação

	1 Ana Teresa 48 anos Formanda cerâmica	2 Manuel 31 anos Aj. técnico melaria	3 Maria 29 anos Op. recicl. tinteiros	4 Joaquim 60 anos Técnico BAD	5 Rita 45 anos Telefonista	6 Carlos 29 anos Formador de LGP	7 Ricardo 42 anos Técnico administrativo	8 Leonor 54 anos Professora	9 Vasco 36 anos Reformado
Deficiência no auto-conceito	“Eu com cabeça cansada”, o que se compensa com esforço e dedicação.	“Eu doente” dependente crónico de medicação e de ambiente de trabalho protegido	Deficiência presente num eu que apresenta como passado.	Integração do “eu cego”; progressão para um “eu compensado” e um “eu motivado”	Integração do “eu cego”; progressão para um “eu compensado” e “eu independente”	Do “eu surdo - isolado” ao “eu surdo-comunicador” motivado para quebrar barreiras.	A integração da deficiência no “eu” é um factor motivador para a resolução de problemas.	Integração plena do “eu com deficiência” como um “eu funcional”	Apresenta um “eu actual doente e incapacitado” em paralelo com um “eu desejado mais capaz”.
Deficiência nos papéis de vida	Desvantagem nos papéis de estudante, casa e família e filha.	Desvantagem nos papéis de trabalhador, filho e casa e família.	Desvantagem nos papéis estudante e cidadã; menos como trabalhadora	Alguma desvantagem no papel de tempos livres.	Dependência nos papéis de filha e tempos livres.	Desvantagem os papéis de estudante, casa e família e filho.	Desvantagem no papel de trabalhador.	Não detectada.	Desvantagem nos papéis de estudante e trabalhador.
Deficiência nas fases de vida	Desvantagem nas fases de crescimento e exploração.	Deficiência adquirida causou perturbação e recolocou em fase anterior.	Desvantagens no passado; desenvolvimento sem desvantagens no presente.	Agravamento da deficiência visual causou interrupção no processo <i>life-span</i> .	Deficiência adquirida causou perturbação e recolocou em fase anterior.	Desvantagem na fase de crescimento.	Doença oncológica e deficiência adquirida causaram interrupção no processo <i>life-span</i> .	Não detectada.	Agravamento da doença levou a entrada precoce na fase de declínio.
Auto-conceito e escolhas vocacionais	Contributo médio e recente.	Contributo alto após a doença.	Contributo médio.	Contributo alto.	Contributo baixo até ser telefonista; contributo alto depois.	Contributo alto.	Contributo alto.	Contributo alto, aumentou gradualmente com a maturidade.	Contributo baixo do auto-conceito; motivações extrínsecas.
Mini-ciclo de desenvolvimento	Mini-ciclos recorrentes de crescimento-exploração-estabelecimento.	Mini-ciclos de crise por doença e desemprego.	Não detectados.	Um mini-ciclo de crise pelo agravamento da deficiência visual.	Um mini-ciclo de crise e mini-ciclos de adaptação.	Dois mini-ciclos de reciclagem.	Mini-ciclos de crise desde o aparecimento da doença.	Mini-ciclos de adaptação a desafios.	Mini-ciclos de adaptação ao mercado de trabalho.
Maxi-ciclo de desenvolvimento	Maxi-ciclo com fase de exploração muito longa, onde permanece.	Maxi-ciclo perturbado por condições económicas e doença.	Maxi-ciclo com fases de crescimento e exploração longas.	Maxi-ciclo perturbado por mini-ciclo e depois retomado.	Maxi-ciclo perturbado por condições económicas e deficiência.	Maxi-ciclo com fase de crescimento muito longa.	Maxi-ciclo perturbado pelos mini-ciclos.	Maxi-ciclo dentro da norma.	Maxi-ciclo alterado pela doença.
Contexto sócio-económico	Contributo alto e inicialmente negativo.	Contributo alto e negativo.	Contributo alto e positivo	Contributo alto e positivo.	Contributo alto, inicialmente negativo e depois mais positivo.	Contributo alto, positivo e negativo.	Contributo alto e positivo.	Contributo alto e positivo.	Contributo médio.
Relação entre as três dimensões	Deficiência pouco assumida e contexto pouco favorável.	Factores de motivação intrínsecos.	Contexto muito favorável.	Tema de vida expresso através dos auto-conceitos.	Tema de vida expresso através dos auto-conceitos.	Tema de vida integrado e expresso no auto-conceito.	Resiliência (aprendizagem, aceitação e suporte) e motivação para a resolução problemas.	Motivação guiada pelas necessidades de auto-realização assentes no auto-conceito e tema de vida.	O “eu actual” e o “eu desejado” evidenciam um <i>locus</i> de controle externo.
Condução da carreira	Não.	Sim. Aumento gradual da sua participação nas decisões.	Não.	Sim. Condução e construção de carreira com várias facetas.	Sim, a partir da integração profissional como telefonista.	Sim. Condução e construção da carreira.	Sim. Condução, construção e reconstrução da carreira.	Sim. Condução e construção da carreira.	Não.

3.8. Discussão dos resultados

Após a apresentação e análise de resultados, feita com base na resposta às questões de investigação, é chegada a vez, conforme compromisso assumido no ponto anterior, de responder à questão inicial da presente investigação, que enformou o âmbito do estudo:

Qual a influência da deficiência no desenvolvimento pessoal e no percurso profissional das pessoas?

Esta questão implica a concepção, *a priori*, de que há influência, da qual, aliás, encontrámos evidência no estudo, e que foi reconhecida pelos diferentes autores que têm investigado aspectos diversos do desenvolvimento chegando ao ponto de alguns, como Osipow (1976, citado por Crites, 1981 e por Levinson, 2004), considerarem que as pessoas com deficiência não podiam nem deveriam ser estudadas dentro dos modelos correntes do desenvolvimento vocacional, porque não os cumpririam.

Numa óptica completamente contrária a Osipow, propusemo-nos confrontar o desenvolvimento pessoal e profissional de algumas pessoas com deficiência face à teoria de desenvolvimento da carreira de Super e à visão da construção da carreira de Savickas e, propomo-nos agora fazer a crítica teórica dos resultados, respondendo à questão acima colocada.

A primeira constatação é a de que não só é possível como desejável, promover o estudo dos modelos correntes do desenvolvimento vocacional, com públicos específicos e diversificados, em diferentes contextos, para se poder observar como a teoria e os respectivos modelos se comportam. No caso presente, ao estudarmos as pessoas com deficiência atendendo à característica distintiva destes, i.e., a deficiência, foi possível identificar impactos da mesma no processo dinâmico de desenvolvimento, perceber se, para estes participantes, os processos e os factores de desenvolvimento são os mesmos, e em que moldes uns e outros são afectados pela deficiência, ou não.

A segunda constatação, decorrente da análise de resultados, é que a abordagem narrativa cumpriu os seus objectivos e cumpriu os três modos de gerar significado (Cochran, 1997) ao permitir uma visão do desenvolvimento individual, segundo a perspectiva dos próprios participantes, que nos deram a sua percepção individual de carreira, ou carreira subjectiva, por si organizada em passado, presente e futuro (primeiro modo de gerar significado), e

com a respectiva atribuição de significado aos atributos, qualidades e ações pessoais e aos acontecimentos externos (Cochran, 1997; Rosenthal, 1993 e Savickas, 1991). Com alguns dos participantes, como o Manuel, o Joaquim, a Rita, o Carlos e a Leonor, a narrativa foi mais longe (segundo modo de gerar significado) e configurou os padrões temáticos de Rosenthal (1993), abrindo espaço ao reconhecimento dos temas de vida de Savickas (2005). Algumas narrativas cumprem ainda o terceiro modo de gerar significado, encerrando no argumento ou enredo uma “moral da história”, como acontece com as narrativas do Ricardo e da Leonor, nas quais face ao problema, se enfrentam os obstáculos, se optimizam as oportunidades e se tentam soluções (Cochran, 1997), e em que a reflexão exigida pelo acto de narrar conduz à atribuição de significado ao vivido (Rosenthal, 1993).

Duas das narrativas – a da Ana Teresa e a da Maria – apresentam algumas discrepâncias entre o narrado e o vivido, não se verificando sempre reciprocidade entre o construto biográfico ou fio condutor e as experiências relevantes contadas. Quando a primeira, por exemplo, rejeita que a “sua cabeça cansada” tenha impacto sobre o seu percurso profissional ou, quando a segunda vê a sua deficiência como passada, uma explicação possível, defendida por Rosenthal (1993), é a de que, para se obter uma narrativa que responda à pergunta sobre a influência da deficiência no desenvolvimento da carreira, é necessário que o entrevistado ou narrador, também conceba a realidade desse modo, ou seja, se ele não entende que essa influência se opera, ele não conseguirá responder dentro desse quadro e a sua narrativa não responde àquela pergunta.

Por estas duas constatações pensamos poder validar, por um lado, as opções teóricas que suportaram o estudo empírico, particularmente a análise de conteúdo e, por outro lado, a metodologia de investigação adoptada no estudo. Esta validação é essencial para conferir pertinência às considerações e crítica teórica que se seguem, ordenadas pelos segmentos, temas ou conceitos teóricos abordados.

Formação e expressão dos auto-conceitos

Se dividirmos os dados e casos analisados em três grupos, segundo a diferenciação do desenvolvimento proposta por Super (citado por Claudino, 1997) e Hershenson et al. (2002), isto é, entre pessoas com deficiências congénitas ou adquiridas na infância, pessoas com deficiências adquiridas durante a carreira e pessoas com deficiências com

episódios de crise, não conseguimos, em todos os casos, verificar a aceitação e integração da deficiência e o desenvolvimento subsequente, conforme descrito pelos autores:

➤ O Manuel é o caso que melhor se ajusta àquela diferenciação, ao confirmar a visão de Hershenson (2002) e de Kravetz et al. (2003) de que as pessoas com doenças crônicas com episódios de crise, como é o caso da doença psiquiátrica, procuram fazer escolhas e desenvolver uma carreira que dê suporte ao eu, um eu a duas velocidades ou imagens, em função da alternância entre períodos de razoável funcionamento psicofisiológico e períodos de crise da doença, neste caso, da esquizofrenia.

➤ Já a Ana Teresa, a Maria, o Joaquim, o Carlos e o Vasco, todos com deficiência congénita ou adquirida na infância, não confirmam a visão de Super e Hershenson et al. (2002) de uma integração da deficiência no auto-conceito sem problemas para a carreira, ao evidenciar integrações da deficiência no auto-conceito muito distintas em termos de carga traumática, conforme as incapacidades associadas e respectiva compensação, a evolução ou controle da deficiência/doença e os factores do contexto. No caso da Ana Teresa e da Maria, a ideia que têm de si próprias com deficiência, é pobre, ilusória ou distorcida, limitando, a par do défice cognitivo, a expressão dos auto-conceitos nas escolhas vocacionais, ao longo da vida. Pelo seu lado, os factores do contexto, diferentes num e noutro caso, têm tido um papel preponderante. Quanto ao Vasco, tudo indica ter partido de uma integração aparentemente não problemática da diabetes, mas a evolução da doença e o aparecimento de doenças associadas, envolvendo incapacidades físicas e psicológicas crescentes, obrigaram à reformulação do eu, particularmente do “eu profissional” e geraram um forte impacto na carreira. O Joaquim, embora com deficiência visual grave congénita, sofreu um agravamento da mesma quando jovem adulto, com impacto sobre as opções de carreira que fez a seguir. Por fim, o Carlos é exemplo de mais uma situação diferente da proposta pelos autores, ao evidenciar uma integração inicial da deficiência muito problemática que, embora resolvida mais tarde, promoveu a formação de um tema de vida e condicionou as suas opções profissionais (para que não aconteça aos outros o que se passou com ele).

➤ A Leonor, com deficiência adquirida precocemente, parece ser a excepção dentro deste grupo, confirmando uma integração da deficiência no auto-conceito sem consequências de maior para a carreira. No entanto, não nos parece que esta integração não

problemática da deficiência no auto-conceito se deva à precocidade do acontecimento, mas antes ao contexto fortemente favorável, que permitiu o tratamento e a compensação adequados e às características de personalidade da Leonor, ao procurar valorizar-se pelas suas funcionalidades e ao concentrar-se na satisfação das suas necessidades e interesses, ao longo do seu desenvolvimento.

➤ A Rita e o Ricardo fazem parte do terceiro conjunto de pessoas com deficiência, proposto por Super e Hershenson et al. (2002), com a deficiência a surgir após o início da carreira, e a trazer perturbação ao desenvolvimento mas, nestes dois casos, a deficiência, uma vez integrada no auto-conceito, permitiu uma expressão favorável dos auto-conceitos nas opções vocacionais, proporcionando uma adaptação vocacional muito sensível.

De acordo com Claudino (1997) e Hershenson et al. (2002), esta diferenciação do desenvolvimento das pessoas com deficiência em três grupos serviria o objectivo teórico de controlar a grande diversidade entre as pessoas com deficiência face ao grupo dos não deficientes e é assumida como uma proposição teórica não testada. No entanto, no confronto com os nove casos estudados, esta diferenciação não parece ter razão de existir porque não se confirma nem, tão pouco, ajuda à compreensão dos casos. Aliás e mais uma vez, a diversidade de situações verificadas foi mais eficientemente interpretada à luz de uma teoria geral do desenvolvimento do que neste confronto com modelos desenhados a partir de critérios de deficiência.

Ainda, no que toca à formação e expressão dos auto-conceitos, e recuperando o papel que Super (1990) e Savickas (2005) lhes atribuem na maturação vocacional (Super) e na adaptação vocacional (Savickas) e, conseqüentemente nas escolhas vocacionais e na condução da carreira, estas nove pessoas, pelas suas narrativas, podem ser divididas em 2 grupos distintos, ambos confirmando esta postura teórica:

➤ A Ana Teresa, a Maria e o Vasco, com auto-conceitos pobres, ilusórios ou distorcidos, evidenciam um baixo contributo do auto-conceito nas escolhas vocacionais, com uma muito baixa participação na condução da carreira. Parece pertinente reclamar aqui um modelo teórico oriundo da aprendizagem social, relativo ao estilo atribucional ou *locus* de controle: Luzzo et al. (1999), compararam grupos de estudantes com e sem deficiência quanto à percepção de auto-eficácia e estilo atribucional e encontraram

diferenças desfavoráveis para o grupo de estudantes com deficiência, associáveis a baixa auto-confiança, menor orientação para a definição de objectivos e presença de terceiros que decidem por eles; a Ana Teresa e a Maria parecem cumprir estas três situações, comuns na deficiência mental (Levinson, 2004; Lindstrom & Benz, 2002; Luzzo et al., 1999 e Wadsworth, 2004), enquanto que no Vasco verificamos a presença das duas primeiras, acrescida da relação por ele estabelecida entre dois eus – o “eu actual” doente e incapacitado e o “eu desejado”, transplantado e mais capaz, que, por não depender de si, não gera tensão psicológica, não serve de factor motivador e, não impele, por isso, à acção, ao contrário do que seria de esperar do confronto entre um “eu actual” e um “eu desejado”, segundo Markus e Wurf (1987), em que o “eu desejado” representa o que ainda está por fazer, gerando alguma tensão psicológica com o “eu actual” por incompletude, motivando a acção.

➤ Em contrapartida, os restantes seis participantes, partindo de uma integração positiva da deficiência (aceitação e assunção da compensação), conseguem expressar favoravelmente os seus auto-conceitos nas escolhas vocacionais, dando mostras de condução e conseqüente construção da carreira, no equilíbrio entre as necessidades pessoais e as forças do contexto. Os casos do Manuel e da Rita, reforçam ainda mais esta relação entre auto-conceito e condução da carreira, pois é com a deficiência que passam a ter maior consciência de si e das suas potencialidades e interesses, o que não acontecia anteriormente, dados os constrangimentos de ordem sócio-económica ao seu desenvolvimento.

Em jeito de resposta à questão inicial de investigação podemos dizer que há influência da deficiência, sob as suas três formas (deficiência, incapacidade, desvantagem), na formação e expressão dos auto-conceitos e que, nos nove casos estudados, foi evidente o papel favorável dos auto-conceitos de deficiência integrados e compensados, para as carreiras.

E, tal como em 1996, Donald Super, Mark Savickas e Charles Super, reconheciam que o segmento do auto-conceito da teoria de desenvolvimento da carreira era o contributo mais importante da teoria para a psicologia vocacional, nós reconhecemos que, neste estudo, o auto-conceito foi o eixo de análise mais rico e transversal e o que proporcionou a melhor compreensão dos percursos e das próprias narrativas.

Saliência dos papéis de vida

Para a maioria, a deficiência originou mais impacto no desempenho de alguns dos papéis ao longo da sua vida do que na saliência relativa dos papéis desempenhados.

Para a Leonor não houve evidência dessa influência sobre o desempenho e, apenas para o Vasco, a deficiência está mesmo a impedir o desempenho, no momento presente, do papel de trabalhador.

Em todos os outros participantes, a desvantagem que a deficiência lhes traz no desempenho de alguns papéis é compensada, sobretudo, pelas suas áreas de funcionalidade, procuradas e implementadas por agenciamento próprio – Manuel, Joaquim, Rita, Carlos e Ricardo – ou por acção de terceiros – Ana Teresa e Maria.

Assim, a saliência de papéis é equilibrada ao longo dos anos e está de acordo com as tarefas desenvolvimentais que vão sendo assumidas, até mesmo para o Vasco, em situação de reforma precoce por invalidez, em que o papel de trabalhador está desactivado, mas não extinto, ou seja, o Vasco assume este papel como estando suspenso, a aguardar uma recuperação de capacidades de trabalho, em resultado do transplante renal que espera vir a fazer um dia.

Para a maioria, os papéis de vida assumidos conjugam-se entre si e com as solicitações do meio, sobressaem uns sobre outros, sucedem-se, desactivam-se e reactivam-se, de modo equilibrado e equiparável ao descrito para a população em geral.

Mais uma vez, a Ana Teresa e a Maria, por terem deficiência mental, são aquelas que apresentam maior desvantagem enquanto estudantes e são aquelas em que o papel de filho ou a dependência a ele associada, perduram de modo saliente por mais anos, tal qual estudado anteriormente por autores como, Hagner et al. (2001), Lindstrom & Benz (2002), Szymanski & Hanley-Maxwell (1996) e Wadsworth (2004).

Estrutura e sequência das fases de desenvolvimento

É neste eixo da teoria segmentar de Super que se torna mais difícil responder à questão inicial do presente estudo – Qual a influência da deficiência no desenvolvimento pessoal e no percurso profissional das pessoas?

Um rápido olhar sobre o quadro de comparação das narrativas quanto às questões do maxi-ciclo e do mini-ciclo permitir-nos-ia responder que sim, que há influência da deficiência sobre a duração das fases e na ocorrência de mini-ciclos, como vários autores já apontaram – Claudino, 1997; Fabian & Liesener, 2005; Hershenson et al, 2002; Levinson, 2004; Lindstrom & Benz, 2002; Super, 1981; Szymanski, 1994; Szymanski & Hanley-Maxwell, 1996 e Wadsworth, 2004.

No entanto, as perturbações observadas também parecem ter sofrido contributos altos dos contextos, positivos e negativos. Para o perceber, basta olhar para a questão relativa a esses mesmos contextos, patente no mesmo quadro de comparação das narrativas e sobejamente reconhecida como importante pelos autores já referidos. Como não há condições de pesquisa, experimentais ou naturais, que nos permitam discriminar a influência da deficiência da influência do contexto, os pesos relativos destas influências, se é que se pode falar em influências distintas, não nos é possível discriminar muito mais a influência da deficiência nem responsabilizar exclusivamente a deficiência pelo não cumprimento da sequência e dos tempos de desenvolvimento.

A crescer a esta dificuldade de coisificar, quantificar ou qualificar a influência da deficiência, sobressai outro dado do conjunto de nove narrativas estudadas: as perturbações na sequência e tempos das fases e os mini-ciclos de crise, de transição, de reciclagem ou de adaptação detectados, sejam de causa externa, sejam resultado da deficiência, não parecem terem causado novos desequilíbrios por “incumprimento da norma”, não tendo, por isso, sido vividos e enfrentados com angústia. Inclusivamente, Salomone & O’Connell (1998), em estudo qualitativo sobre o desenvolvimento da carreira em pessoas com esclerose múltipla, encontraram evidência de que os conceitos relativos ao desenvolvimento eram estranhos à maioria dos participantes no estudo, pelo que não se deve atribuir “ao incumprimento” em si, o poder de afectar as pessoas, já que elas desconhecem o que não estão a cumprir e, por isso, também, o facto de que não estão a cumprir.

A interpretação teórica do desenvolvimento em fases sequenciais é uma interpretação que, no presente estudo, se consegue aplicar aos dois participantes mais velhos deste estudo – o Joaquim e a Leonor – que são contemporâneos do tempo em que a teoria de desenvolvimento de Super foi elaborada e contemporâneos de um tempo sócio-económico

mais estável e facilitador do desenvolvimento de carreiras em percursos ou trajetórias mais convencionais, estruturadas e sequenciais.

As restantes narrativas – da Ana Teresa, do Manuel, da Maria, da Rita, do Carlos, do Ricardo e do Vasco, são narrativas de pessoas de um tempo pós-moderno, no que ao mercado de trabalho e à reabilitação profissional toca, e moderno no que à educação e saúde diz respeito, ou seja, as respostas de compensação da deficiência pelo sistema educativo e pelo sistema de saúde para aqueles que delas precisaram foram fracas, e quase sempre concentradas na capital do país; já o apoio das instituições de reabilitação foi eficiente e o mercado de trabalho funcionou regularmente, oferecendo oportunidades, dando apoio, integrando alguns trabalhadores, excluindo outros e despedindo os que não evidenciaram préstimo. Potencialmente, as carreiras destes sete participantes são, também, carreiras pós-modernas na acepção de Savickas (1995b) – uma orientação futura e a liberdade para escolher um percurso ocupacional – que alternam períodos de emprego com desemprego, que implicam acções de reforço de competências, que exigem disponibilidade, adaptabilidade e até mesmo resiliência, por parte dos trabalhadores (Amundson, 2005; Azevedo, 1999; Cochran, 1997; Duarte, 2004; Goodman, 2005; Guichard, 2005a; Jarvis, 2005; Manciaux, 2003; Richardson, 1996; Savickas, 2005 e Taveira, 2000).

Mas, o facto de se verificar que há perturbações na sequência e nos tempos das fases, que estas por si só e directamente, não causam mais perturbação, que os narradores continuam a perceber um curso de vida que lhes coloca desafios e a necessidade de tomar decisões, e que a perturbação causada pela deficiência até é interpretada por alguns como evolução, crescimento ou desenvolvimento, faz-nos, a par com Savickas (2005) e a sua teoria da construção da carreira, admitir que as fases de desenvolvimento da carreira, configuram sobretudo construções sociais. Então, o desenvolvimento não pode mais ser visto como a maturação de estruturas internas, mas sim, como uma construção baseada na atribuição de significado vocacional aos interesses, aptidões e traços percebidos e sentidos e às experiências de trabalho vividas ou antecipadas.

Mas, se nos parece poder abdicar das fases sequencialmente ordenadas, já não podemos dizer o mesmo das tarefas desenvolvimentais, que pudemos facilmente identificar em todas as narrativas – as tarefas de crescimento (autonomia, aprendizagem, noção de tempo e

espaço) na óptica dos psicólogos do desenvolvimento infantil, as tarefas de exploração vocacional (experimentar, observar, reconhecer talentos, cristalizar, especificar e implementar interesses) de Blustein (1997) e de Taveira (2000 e 2001), e as tarefas relativas a estabelecimento, manutenção e desinvestimento, na óptica de Savickas (2005). Parece-nos, por isso, possível conceptualizar desenvolvimento sem fases, mas obrigatório concebê-lo com tarefas.

Nesse âmbito, propomos que aquelas construções teóricas se mantenham como referências organizadoras do conhecimento, perdendo o estatuto de fases e reforçando o estatuto de tarefas, que se podem suceder, alternar e repetir, na relação do eu com os contextos, corporizada nos papéis assumidos. Os conceitos relativos às tarefas descritas em crescimento, exploração ou estabelecimento, por exemplo, têm-se revelado muito úteis quando trabalhados com públicos como os do presente estudo, sem receios de “incumprimento da norma”. Esta aplicação prática tem consequências sobre a concepção de intervenções vocacionais e de aconselhamento em reabilitação, de que a literatura especializada em abordagens a aspectos diversos do desenvolvimento em reabilitação, dá o exemplo.

A este propósito destacamos o trabalho de Hershenson et al. (2002) com a conceptualização de um modelo de aconselhamento em desenvolvimento da carreira junto de pessoas com deficiência que, em vez de estádios, propõe estatutos de desenvolvimento. A este construto o autor faz corresponder qualidades como: ocorrência sem ordem pré-determinada e com possibilidade de repetição, cumulatividade ou incumprimento de estatutos. Os seis estatutos que os indivíduos podem assumir ao longo da carreira são: Imaginando (tomada de consciência do mundo das profissões e do trabalho); Informando (procura de conhecimento de si próprio e do meio); Escolhendo (integração da informação); Obtendo (entrada efectiva no mercado de trabalho); Mantendo (desempenho e sustentação da carreira). Esta nova categoria de desenvolvimento – o estatuto – apesar de concebida como algo diferente dos estádios, recorre a estes, de modo inequívoco, para definir o que compõe cada estatuto, em termos de tarefas.

Finalmente, e na tentativa de responder à nossa questão inicial, diríamos que a deficiência influenciou o desenvolvimento pessoal e o percurso profissional dos nove participantes do estudo, tendo tido um contributo central, a par do contributo das vivências e dos valores e

do potencial cognitivo e afectivo próprios, para a formação dos seus auto-conceitos profissionais e não-profissionais, e que a expressão dos auto-conceitos através das escolhas surge em graus diferentes face à procura de equilíbrio com o meio, a adaptação vocacional, contribuindo em graus correspondentes para a sucessão dos tempos e dos espaços de desempenho de tarefas desenvolvimentais e papéis de vida, ou seja, para a construção da carreira. Nesta construção, a qualidade dos contextos parece ter sido, a par dos auto-conceitos, um determinante importante.

Esta constatação reforça a ideia de que as intervenções especializadas de reabilitação são potenciadoras de um curso de desenvolvimento psicossocial mais harmonioso e facilitador de adaptação, bem-estar e auto-realização, sobretudo no que ao percurso profissional diz respeito.

Por fim, há que discutir alguns limites neste estudo.

O primeiro, já referido a propósito do âmbito do estudo, decorre do recurso a uma metodologia qualitativa que, ao incidir em detalhe sobre o singular, neste caso, as nove narrativas, não conduz à obtenção de leis gerais comuns aos indivíduos. No entanto, Josselson (1993) admite que as narrativas, pela associação à conceptualização teórica ganham um potencial de alguma generalização para outras pessoas ou situações com similaridades. E, Poirier et al. (1997) e Rosenthal (1993), também admitem a discussão de regularidades encontradas a partir da comparação horizontal de dados qualitativos. A posição destes autores e a natureza mista (empírica e teórica) do problema de investigação reforçam a pertinência das constatações e interpretações feitas a partir dos nove casos, bem como as infirmações discutidas.

Um segundo limite deve-se ao facto de muitos dos passos dados na recolha e análise dos dados dependerem exclusivamente de opções a tomar no momento pelo investigador, como é o caso da interacção verbal na entrevista, da divisão dos textos em unidades ou do juízo de atribuição de uma ou outra categoria às unidades de texto. Procurámos controlar esta limitação, precisamente, pelo detalhe rigoroso dos procedimentos pois só este potencia a regulação sistemática e coerente do comportamento do investigador naquelas tarefas. Por outro lado, aquela apresentação detalhada permite que terceiros avaliem do rigor e do critério científico das opções feitas.

CONCLUSÃO

As pessoas com deficiência desenvolvem-se? Como?

Tudo indica, depois do estudo feito e aqui apresentado, que as nove pessoas com deficiência estudadas se desenvolvem, através de processos e pela acção de factores estudados para a população em geral.

As pessoas com deficiência estudadas, evidenciaram evolução psicológica ao longo da vida, expressaram muitas vezes os seus auto-conceitos nas tomadas de decisão, realizaram tarefas desenvolvimentais no decurso do desempenho de vários papéis de vida definidos, na interacção com o meio ambiente, só não cumprindo a progressão, sequencialmente ordenada, pelas fases de desenvolvimento.

Ainda, o estudo destas mesmas pessoas demonstrou haver influência da deficiência no seu desenvolvimento, em diferentes graus e modos e, em relação muito estreita com o reconhecimento e aceitação da deficiência e com as condições de reabilitação que os contextos proporcionaram.

Em concreto, a deficiência, e a incapacidade e desvantagem associadas, influenciaram a formação e expressão dos auto-conceitos, tendo contribuído favoravelmente para a carreira nos casos em que a deficiência foi aceite, dando lugar a uma percepção e integração realista do eu e, conseqüentemente, a acções de compensação das incapacidades e desvantagem e a tomadas de decisão vocacionais coerentes.

Quanto à saliência dos papéis de vida, e para a maioria dos casos estudados, a deficiência originou mais impacto no desempenho de alguns dos papéis do que na saliência relativa dos papéis desempenhados. Ou seja, o grau e âmbito das incapacidades e desvantagem foram condicionantes do desempenho de papéis e de tarefas associadas mas, parecem ter tido pouca ou nenhuma influência na saliência relativa dos papéis assumidos ao longo da vida. Os condicionalismos ao desempenho dos papéis foram compensados, quer por ajudas técnicas quer por investimento nas áreas de funcionalidade das pessoas estudadas, permitindo que os papéis de vida se conjuguem entre si e com as solicitações do meio, sobressaiam uns sobre outros, se sucedam, se desactivem e reactivem, de modo equilibrado e equiparável ao descrito para a população em geral.

Quanto à progressão dos percursos de vida das pessoas estudadas, ela parece ter sido algo influenciada pela deficiência, e incapacidade associada, e fortemente influenciada pelos contextos. A deficiência, sobretudo a deficiência adquirida, parece ter contribuído para a ocorrência de mini-ciclos de desenvolvimento e para a duração mais longa de algumas fases. Quanto à influência dos contextos e, particularmente no que aos sistemas a quem compete a compensação das desvantagens diz respeito – sistema educativo, sistema de saúde e reabilitação funcional e sistema de reabilitação profissional – verificámos uma tendência para uma duração extensa de fases como o crescimento e a exploração, por fraca resposta dos sistemas de saúde e de educação e reabilitação funcional, e uma integração satisfatória no mercado de trabalho, promotora de tarefas de estabelecimento e manutenção, por acção do sistema de reabilitação profissional. O sistema sócio-familiar também marcou a sua influência, quer pelas condicionantes sócio-económicas, verificadas nas entradas muito precoces no mercado de trabalho, quer pela acção dos pais na assunção e compensação da deficiência, que, quando foi eficiente, contribuiu para fases de exploração ricas e facilitadoras das tomadas de decisão.

No entanto, e como já referimos, a progressão sequencialmente ordenada pelas fases de desenvolvimento, desde o crescimento até ao declínio, não se verificou em sete das nove pessoas estudadas. Apenas os dois participantes mais velhos parecem cumprir a sequência do *Life-span* conceptualizada por Super, pontuadas por mini-ciclos de crise ou de adaptação, num e noutro caso.

A sequência ordenada das fases, tal qual descrita por Super, tem sido secundada por muitos autores do aconselhamento da carreira em reabilitação (Claudino, 1997; Crites, 1981; Fabian & Liesener, 2005; Habeck & Szymanski, 1999; Hagner et al., 2001; Kravetz et al. 2003; Lancry-Hoestlandt, 2005; Leahy & Szymanski, 1995; Levinson, 2004; Lindstrom & Benz, 2002; Luzzo et al., 1999; Rumrill & Roessler, 1999; Salomone & O’Connell, 1998; Shahnasarian, 2001; Szymanski, 1994; Turner & Szymanski, 1990; Wadsworth, 2004 e Whelley, 2003) e, simultaneamente, tem sido alvo de críticas. Estas consideram que esta sequência ordenada das diferentes fases parece ter a ver com um contexto socio-económico marcado pela estabilidade, no qual os problemas de carreira eram uma preocupação do mundo ocidental, reflectindo, por isso, um estereótipo de vida profissional que estará em

vias de extinção, se é que alguma vez existiu, (Guichard & Huteau, 2002 e Savickas, 2005).

A constatação de que sete das nove pessoas com deficiência não cumprem um percurso em fases estruturalmente ordenadas, associada às críticas à teoria de desenvolvimento da carreira de Super e aos dados analisados e discutidos quanto à sucessão de mini-ciclos, levam-nos a por em causa a dimensão estrutural, bio-psicológica, das fases de desenvolvimento propostas por Super.

Em contrapartida, propomos a sua adaptação à forma de constelações de tarefas, de dimensão psicossocial que, por aqui, ganham a possibilidade de, se sucederem, coincidirem e se reactivarem em função da procura de ajustamento entre o eu e os contextos, agenciadas pelos próprios ou por acção de terceiros, a família e o sistema de reabilitação, numa óptica de construção partilhada da carreira.

Por estarmos perante um estudo de nove casos, feito a partir de narrativas pessoais recolhidas através de um guião e analisadas por uma categorização de inspiração teórica – as opções metodológicas – produzimos uma pesquisa de âmbito alargado, no qual se abrangeu com detalhe e singularidade um conjunto vasto de processos ou fenómenos, conduzindo à descrição e compreensão alargada dos indivíduos estudados, no que toca ao seu desenvolvimento.

É, precisamente, esta qualidade do estudo ora apresentado que nos permitiu fazer as constatações, interpretações e infirmações acima apresentadas, com a extrapolação teórica de relações de causalidade, apesar dos limites que este tipo de investigação apresenta – a generalização e as opções dependentes do juízo exclusivo do investigador.

Também nos parece pertinente reclamar para o presente estudo as seguintes qualidades:

- ter permitido, com a metodologia adoptada, encontrar respostas para as questões do investigador;
- ter sido possível interpretar o percurso pessoal e profissional de pessoas com deficiência à luz de uma teoria geral de desenvolvimento;

- ter permitido verificar as teorias de suporte, principal e complementar, confirmando o destaque teórico dado a alguns factores de desenvolvimento e infirmando a perspetivação bio-psicológica do processo de desenvolvimento;
- ter apontado algumas falhas às tentativas de organização do desenvolvimento das pessoas com deficiência baseado em critérios de deficiência;
- e, poder contribuir para as intervenções de aconselhamento em reabilitação, onde o estudo de caso, as histórias de vida, e o paradigma de perspetivação longitudinal dos casos, devem constituir fonte privilegiada de conhecimento e de formação de atitudes do profissional.

Em simultâneo, e trazendo de novo à colação o principal limite deste e de todos os estudos qualitativos – o fraco poder de generalização – sentimos a necessidade de avançar relativamente às constatações e respostas que assumimos como conclusão do presente estudo e formular algumas propostas para investigação futura do tema, que complementem e pormenorizem o nosso estudo:

1. Estudo qualitativo semelhante com população não deficiente, de modo a: detalhar neste grupo, a variabilidade individual quanto a duração e sequência das fases e quanto à saliência dos papéis de vida; determinar o papel dos auto-conceitos, possibilitando uma comparação com os resultados aqui apresentados e discutidos.
2. Estudo qualitativo semelhante por grupos de deficiência, com o objectivo de perceber se algumas das variações encontradas pode ser relacionada de alguma forma com a deficiência, ou com os contextos de reabilitação em que as pessoas se apoiam.
3. Estudo misto sobre o auto-conceito, qualitativo quanto aos dados recolhidos e quantitativo quanto ao número e tratamento de dados, de análise de auto-relatos, em grupos de população diversificados quanto a idade, género, habilitações e situação sócio-económica, com o objectivo de aprofundar o conhecimento sobre esta dimensão humana central, no que à regulação do comportamento diz respeito.
4. Estudo baseado na teoria da construção da carreira de Savickas, procurando junto dos participantes discriminar os componentes diferencial (as diferenças individuais de traços), desenvolvimental (as tarefas desenvolvimentais e estratégias de *coping*)

e dinâmico (a motivação psicodinâmica) do comportamento vocacional, com o objectivo de melhor espelhar a visão da construção da carreira.

Certos de ter cumprido o compromisso de investigação assumido no início desta dissertação – questionar, estudar, observar, registar, analisar e interpretar estudando – estamos também convictos de que não estamos satisfeitos, pois as nossas respostas não esgotaram o problema.

E, pelo estudo concretizado, desenvolvemos, também, uma nova forma de estar perante o desconhecido ou a dúvida e a possibilidade de conhecimento procurado cientificamente, que nos motiva.

Os novos questionamentos que daí se formam e que agora nos agitam, convidam-nos a continuar investigando.

E, a perspectiva de pertença a uma comunidade científica responsabiliza-nos na partilha do conhecimento a que cada percurso de investigação poderá conduzir.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, C. (2002). Uma nova classificação internacional para a deficiência. *Integrar*, 19, 13-14.
- Albino, J. M. (2003/2004). A emergência do terceiro elemento na relação de emprego. *Integrar*, 21/22, 82-85.
- Alferes, V.R. (1997). *Investigação científica em psicologia – teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L.S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: Edição dos Autores.
- Alvarez Rojo, V. & Garcia Pastor, C. (1997). *Orientacion vocacional de jovenes com necesidades especiales*. Madrid: EOS.
- Amudson, N. (2005, Setembro). Challenges for career interventions in changing contexts. Comunicação apresentada na *Conferência Internacional da AIOSP/IAEVG*, Lisboa, Portugal.
- Andrade, T (1990). Trabalho com grupos específicos – Aplicação do programa de informação e orientação profissional para desempregados de longa duração a populações femininas com baixas habilitações em meios economicamente deprimidos. In *Actas do IV Encontro Nacional de Conselheiros de Orientação Profissional – Novas Respostas a Novos Desafios*. (pp. n/i). Lisboa: IEFP.
- Arnold, J. (1997). *Managing careers into the 21st century*. London: Paul Chapman.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta – Escola, trabalho e profissão*. Porto: ASA.
- Bahia, S. (s/d). *Da tolerância à valorização da diferença*. Trabalho não publicado.
- Banks, M.E. (2003). Disability in the family: A life span perspective. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9(4), 367-384.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1977.)
- Barosa-Pereira, A. (2006). *Coaching: Estudo sobre a prática dos coaches em Portugal*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Évora.

- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva. (Original publicado em 1993.)
- Blustein, D. & Noumair, D. (1996). Self and identity in career development: Implications for theory and practice. *Journal of Counseling & Development*, 74, 433-441.
- Blustein, D. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly*, 45, 260-274.
- Bordin, S. (1990). Psychodynamic model of career choice and satisfaction. In D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Career choice and development* (2ªed., pp.102-144). San Francisco: Jossey-Bass.
- Borges, L. & Yamamoto, O. (2004). O mundo do trabalho. In J.Zanelli, J. Borges-Andrade & A. Bastos (orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp.24-62). Porto Alegre: Artmed.
- Brown, D. & Brooks, L.(1996). Introduction to theories of career development and choice: Origins, evolution and current efforts. In D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Career choice and development* (3ªed., pp.1-30). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cação, R. (2003/2004). Apoio à colocação e acompanhamento pós-colocação. *Integrar*, 21/22, 86-91.
- Capucha, L. (2004a). *Desafios da pobreza*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Capucha, L. et al. (2004b). *Os impactos do Fundo Social Europeu na reabilitação profissional de pessoas com deficiência em Portugal*. Vila Nova de Gaia: CRPG.
- Cardoso, P. (2004). Emoções e desenvolvimento vocacional: Princípios para a prática em aconselhamento vocacional. In M.C. Taveira et al. *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida* (p.25-36). Coimbra: Almedina.
- CIDEC (2001). *As pequenas e médias empresas e o emprego das pessoas com deficiência*. Lisboa: SNRIPD.
- Claudino, A. (1997). *A orientação para a formação profissional de jovens com deficiência intelectual*. Lisboa: SNRIPD.

Classificação Internacional de Funcionalidades, Incapacidades e Saúde (CIF 2004). Consultado em Agosto de 2005, www.dgsaude.pt.

Classificação Nacional das Profissões – Versão 1994 (2ª edição, 2001). Lisboa: IIEFP.

Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro branco, ensinar e aprender – Rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Autor.

Comissão das Comunidades Europeias (1996). *Livro verde, viver e trabalhar na sociedade da informação - Prioridade à dimensão humana*. Luxemburgo: Autor.

Comissão das Comunidades Europeias (2003). Igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência: Plano de acção europeu. *Separata INTEGRAR 21/22*.

Corker, M. & French, S. (Eds.) (1999). *Disability discourse*. Buckingham: Open University Press.

Correia, M. A. (2003/2004). Legislação do trabalho e pessoas com deficiência. *Integrar*, 21/22, 71-81.

Crites, J. (1981). *Career counseling, models, methods and materials*. New York: McGraw-Hill.

De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1993.)

Declaração de Madrid. Consultada em Janeiro de 2005. <http://www.madriddeclaration.org>

Declaração de Málaga. Consultada em Abril de 2006. http://www.coe.int/T/E/Social_Cohesion/soc-sp/Decl%20pol%Portugais.pdf

Decreto-Lei nº. 247/89 de 5 de Agosto – Regime de apoio técnico e financeiro em reabilitação profissional.

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto – Regime educativo especial a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 341/93 de 30 de Setembro – Tabela Nacional de Incapacidades por Acidentes de Trabalho e Doenças Profissionais.

Decreto-Lei nº 29/2001 de 3 de Fevereiro – Sistema de quotas para pessoas com deficiência nos serviços e organismos da administração central e local.

Despacho Conjunto nº 102-A/2001 de 1 de Fevereiro – Regulamento específico do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS).

Desfilis, E. S., Blasco, J. P. & Seguí, P. V. (1994). Perspectiva del ciclo vital. In V. Bermejo. *Desarrollo cognitivo* (pp.109-124). Madrid: Sintesis.

Doron, R. & Parot, F. (2001). *Diccionario de psicologia*. Lisboa: Climepsi. (Original publicado em 1991.)

Duarte, M.E. (1996). O Desenvolvimento da carreira em mulheres, algumas considerações e implicações no aconselhamento. *Psicologia, XI, 2/3, 5-14*.

Duarte, M.E. (2004) Políticas de desenvolvimento do potencial humano: Contributos da orientação e desenvolvimento da carreira na vida adulta. In M.C. Taveira & al. *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida* (p.137-144). Coimbra: Almedina.

Ebersold, S. (1992). *L’Invention du handicap – La normalisation de l’infirmes*. Vanves: CTNERHI.

Fabian, E. & Liesener, J. (2005). Promoting the career potential of youth with disabilities. In S. Brown & R. Lent (eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp.551-572). Hoboken: Wiley.

Gonçalves, C. & Coimbra, J. (2002). Significados construídos em torno da experiência profissional/trabalho. Consultado em Julho 2005. <http://www.psicologia.com.pt/artigos/>.

Goodman, J. (2005, Setembro). Expanding our vision: career counseling comes of age in the new millennium. Comunicação apresentada na *Conferência Internacional da AIOSP/IAEVG*, Lisboa, Portugal.

Gottfredson, L. (2005). Applying Gottfredson’s theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. Brown & R. Lent (eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp.71-100). Hoboken: Wiley.

Guichard, J. & Huteau, M. (2002). *Psicologia da orientação*. Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 2001.)

- Guichard, J. (2005a). Os determinantes contextuais e os modelos de orientação. *OP ONLINE 8*. Publicação virtual do IIEFP, consultada em Dezembro de 2005.
- Guichard, J. (2005b, Setembro). Theoretical frames for the new tasks in career guidance and counseling. Comunicação apresentada na *Conferência Internacional da AIOSP/IAEVG*, Lisboa, Portugal.
- Habeck, R. e Szymanski, E. (1999). Vocational rehabilitation strategies for the new world of work : Introduction to the special issue. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 42, 274-278.
- Hagner, D., McGahie, K. & Cloutier, H. (2001). A model career assistance process for individuals with severe disabilities. *Journal of Employment Counseling*, 38, 197-206.
- Holland, J. (1985). *Making vocational choices : A theory of vocational personalities & work environments* (2ªed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Hollway, W. (1991). *Work psychology and organizational behaviour – Managing the individual at work*. London: Sage.
- Houde, R. (1991). *Les temps de la vie: Le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de vie*. Québec : Gaëtan Morin.
- INOFOR et al. (2002). *Contributos para a integração de pessoas com deficiência, Boas práticas – da identificação à disseminação*. Lisboa: INOFOR.
- Jackson, C., Furnham, A. e Willen, K. (2000). Employer willingness to comply with the Disability Discrimination Act regarding staff selection in the UK. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(1), 119-129.
- Jarvis, P. (2005, Setembro). From vocational choice to career management: Shifting paradigms. Comunicação apresentada na *Conferência Internacional da AIOSP/IAEVG*, Lisboa, Portugal.
- Josselson, R. (1993). A Narrative introduction. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.). *The narrative study of lives* (pp.ix-xv). Newbury Park: Sage.
- Josso, M-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

Kravetz, S., Dellario, D., Granger, B. e Salzer, M. (2003). A two-faceted work participation approach to employment and career as applied to persons with a psychiatric disability. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 26(3), 278-288.

Kovács, I. (coord.) (1994). *Qualificações e mercado de trabalho*. Lisboa: IEFP.

Lancry-Hoestlandt, A. (2005, Setembro). Questions autour de l'orientation de jeunes fragilisés par une situation de handicap. Comunicação apresentada na *Conferência Internacional da AIOSP/IAEVG*, Lisboa, Portugal.

Leahy, M. & Szymanski, E. (1995). Rehabilitation counseling: Evolution and current status. *Journal of Counseling and Development*, 74, 163-166.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de bases do Sistema Educativo.

Lei nº 36/98 de 24 de Julho – Lei de Saúde Mental.

Lei nº 38/2004 de 18 de Agosto – Lei de bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência.

Leitão, L. M. (Coord.), (2004). *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*. Coimbra: Quarteto.

Lent, R. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. Brown & R. Lent (eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp.101-127). Hoboken: Wiley.

Levinson, E. (1998). Career development interventions for young adults with disabilities. In S.G. Niles (Ed.). *Adult Career Development, Concepts, Issues and Practices* (pp.233-252). Tulsa: NCDA.

Lindstrom, L. & Benz, M. (2002). Phases of career development: Case studies of young women with learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(1), 67-83.

Lodi, J. B. (s/d) (6ª Ed.). *A Entrevista, teoria e prática*. São Paulo: Livraria Pioneira.

Luzzo, D., Hitchings, W., Retish, P. e Shoemaker, A. (1999). Evaluating differences in college students' career decision making on the basis of disability status. *The Career Development Quarterly*, 48, 142-156.

- Malvezzi, S. (2004). Prefácio. In J.Zanelli, J. Borges-Andrade & A. Bastos (orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp.13-17). Porto Alegre: Artmed.
- Manciaux, M. (Comp.), (2003). *La resiliencia : resistir y rehacerse*. Barcelona : Gedisa. (Original publicado em 2001.)
- Markus, H., Smith, J. & Moreland, R. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(6), 1494-1512.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Ann. Ver. Psychol.* 38, 299-337.
- Marques, J. F. (2004). Algumas considerações sobre orientação e desenvolvimento vocacional. In M.C. Taveira et al. *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida* (p.9-12). Coimbra: Almedina.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality* (3ª ed.). New York: Harper Collins. (Original publicado em 1954.)
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* 1(2). Consultado em Março de 2006. <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>.
- Milsom, A. S. (2002). Students with disabilities: school counselor involvement and preparation. Consultado em Agosto de 2005. <http://www.findarticles.com/p/articles>.
- Nações Unidas (1995). *Resolução 48/96 – Normas sobre igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência*. Lisboa: SNRIPD.
- Neves, A. & Graça, S. (coords.), (2000). *Inserção no mercado de trabalho de populações com especiais dificuldades*. Lisboa: Coleção Cadernos de Emprego – DGEFP.
- OEFP (2000). *Atitudes face ao emprego, trabalho e tempo livre*. Lisboa: Autor.
- Osipow, S. (1994). Moving career theory into the twenty-first century. In M.L. Savickas & R. Lent. *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp.217-224). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Pagés, M. (1965). *L' Orientation non-directive en psychotherapie et en psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. e Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Ed. (Original publicado em 1983.)
- Realinho, J. (2004). *As representações sobre a população com deficiência. Propostas de actuação/trabalho para as instituições que trabalham com esta população – o caso do centro de emprego*. Trabalho não publicado. IEFP.
- Recomendação nº 150 da OIT (1975) – Relativa à Valorização dos Recursos Humanos. In *Emprego e Formação 1994 – OIT*. Lisboa: IEFP
- Resolução do Conselho de Ministros nº 183/2005 de 28 de Novembro – Aprova o Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005-2008.
- Ribeiro, J.L. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Richardson, M.S. (1996). From career counseling to counseling psychotherapy and work, jobs and career. In M.L. Savickas & W.B. Walsh (Eds.). *Handbook of Career Counseling: Theory and Practice* (pp.347-360). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Rocha, V. (coord.) (2002). *Camisa sem manga, Poemas do professor e seus alunos*. Matosinhos: APPACDM.
- Rogers, C. & Kinget, G. M. (1965). *Psychotherapie et relations humaines – Théorie et pratique de la therapie non-directive* (2ª Ed.). Paris: Pub. Universitaires.
- Rogers, C. (1983). *Tornar-se pessoa* (6ª Ed.). Lisboa : Moraes (original publicado em 1961)
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.). *The narrative study of lives* (pp.59-91). Newbury Park: Sage.
- Rounds, J. & Armstrong, P. (2005). Assessment of needs and values. In S. Brown & R. Lent (eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp.305-329). Hoboken: Wiley.
- Rumrill, P. & Roessler, R. (1999). New directions in vocational rehabilitation: A “career development” perspective on “closure”. *Journal of Rehabilitation, Jan/Feb/Mar*, 26-30.
- Salomone, P. & O’Connell, K. (1998). The impact of disability on the career development of people with multiple sclerosis. *Journal of Career Development*, 25(1): 65-81.

- Santos, N.R. (2005a). *NUD*IST 6 – Sessões de trabalho*. Texto não publicado. Universidade de Évora.
- Santos, N.R. (2005b). *Projectos de investigação em psicologia: Guia para a sua elaboração e execução*. Évora: NEPUE.
- Savickas, M.L. (1991). Improving career time perspective. In D. Brown & L. Brooks. *Career counseling techniques*. Boston: Allyn and Bacon.
- Savickas, M.L. (1995a). Current theoretical issues in vocational psychology: Convergence, divergence e schism. In B. Walsh & S. Osipow (Eds). *Handbook of vocational psychology: Theory, research & practice* (2ª ed. pp.1-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Savickas, M.L. (1995b). *Uma nova epistemologia para a psicologia vocacional*. Lisboa: Ed. Universitárias Lusófonas. (Original s/d.)
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. Brown & R. Lent (eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp.42-70). Hoboken: Wiley.
- Shahnasarian, M. (2001). Career rehabilitation: Integration of vocational rehabilitation and career development in the twenty-first century. *The Career Development Quarterly*, 49, 275-283.
- Shertzer, B. & Stone, S. (1980). *Fundamentals of counseling*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shertzer, B. & Stone, S. (1981). *Fundamentals of guidance* (4ª ed.). Boston: Houghton Mifflin.(Original publicado em 1966.)
- Silva, A.M. (2003). *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto.
- Super, D. E. (1963a). Self concepts in vocational development. In D. E. Super et al. (eds.). *Career development : Self-concept theory* (pp.1-36). New York : Teachers College, Columbia University.
- Super, D. E. (1963b). Toward making self-concepttheory operational. In D. E. Super et al. (eds.). *Career development : Self-concept theory* (pp.17-32). New York : Teachers College, Columbia University.

- Super, D. E. (1981). A developmental theory: Implementing a self-concept. In D. M. Montross & C. J. Shinkman. *Career development in the 1980's – Theory and practice* (pp.28-42). London: Charles C. Thomas Publ.
- Super, D. E. (1988). Vocational adjustment: Implementing a self-concept. *The Career Development Quarterly*, 36 (4), 351-357.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Career choice and development* (2ªed.pp.197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E., Savickas, M.L. & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Career choice and development* (3ªed. pp.121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Szymanski, E.(1994). Transition: Life-Span and life-space considerations for empowerment. *Exceptional Children*, 60 (5), 402-410.
- Szymanski, E. & Hanley-Maxwell, C.(1996). Career development of people with development disabilities: An ecological model. *Journal of Rehabilitation*, Jan/Feb/Mar, 48-55.
- Taveira, M.C. (2000). Uma visão sinérgica da exploração vocacional: Relações entre exploração, identidade e indecisão. In M.C. Taveira. *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional* (pp.191-231). Braga: IEP-Univ.Minho.
- Taveira, M.C. (2001). Exploração vocacional: Teoria, investigação e prática. *Psicologica*, 26, 55-77.
- Toffler, A. (1984). *A Terceira vaga*. Lisboa: Livros do Brasil. (Original publicado em 1980.)
- Turner, K. D. & Szymansky, E.M. (1990). Work adjustment of people with congenital disabilities: A longitudinal perspective from birth to adulthood. *Journal of Rehabilitation*, 56, 19-24.
- Vala, J. (1987). A Análise de conteúdo. In A.S. Silva & J.M. Pinto (orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Afrontamento.

- Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7(2), 57-66.
- Vaz Serra, A. (1986). O «inventário clínico de auto-conceito». *Psiquiatria Clínica*, 7(2), 67-84.
- Vaz Serra, A. (1988). Atribuição e auto-conceito. *Psychologica*, 1, 127-141.
- Weiga, F. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Vicente, H. (1995). *Etiologia e caracterização das deficiências*. Lisboa: IIEFP.
- Wadsworth, J., Milsom, A. e Cocco, K. (2004). Career development for adolescents and young adults with mental retardation. Consultado em Abril de 2006. <http://www.findarticles.com/p/articles>.
- Walls, R., Misra, S. & Majumder, R. (2002). Trends in vocational rehabilitation: 1978, 1888, 1998. *Journal of Rehabilitation*, Jul/Aug/Sep, 4-10.
- Whelley, T.A. et al. (2003). Mentors, advisers, role models, & peer supporters : Career development relationships and individuals with disabilities. *American Rehabilitation*, Aut. Consultado em Abril de 2006. <http://www.findarticles.com/p/articles>.
- Widdershoven, G.(1993). The Story of life: Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.). *The narrative study of lives* (pp.1-20). Newbury Park: Sage.

ANEXOS

ANEXO A

Carta convite aos participantes

Teresa Mafalda de Andrade
Trav. Morenas, 16
7000-624 Évora
Tel.: 266 701 850
teresa.andrade.dra@iefp.pt

Évora, 28 de Julho de 2005

Exmo/a. Senhor/a,

Encontrando-me neste momento a desenvolver uma investigação sobre o Desenvolvimento da Carreira em Pessoas com Deficiência, inserida no Mestrado de Psicologia do Desenvolvimento Profissional, venho por este meio solicitar a sua colaboração enquanto participante no estudo.

Neste estudo pretende-se abordar o desenvolvimento da carreira em pessoas com deficiência, com o intuito de perceber de que modo a deficiência, ou doença, se interliga com os diferentes aspectos do desenvolvimento profissional dos indivíduos.

Para tal e dando a primazia à experiência subjectiva como fonte de conhecimento, o estudo centrar-se-á em histórias de vida, contadas pelos participantes.

Assim, a sua participação passará por uma entrevista, sobre a sua história de vida, de acordo com o seguinte pedido.

Conte a(s) história(s) da sua vida em 3 partes:

I parte – O percurso de vida, em termos pessoais e profissionais, desde a infância até à data presente (detalhando os episódios que considera mais importantes);

II parte – Como se vê a si mesmo e que influência considera que a deficiência ou doença tem na forma como se vê e no seu percurso de vida, nos diferentes momentos que relatou;

III parte – Como vê o seu futuro e que aspirações pessoais e profissionais tem.

As entrevistas serão conduzidas pela investigadora e decorrerão entre o final do presente mês de Julho e Setembro; as entrevistas serão gravadas para permitir a sua posterior transcrição para texto escrito.

Todos os dados fornecidos são confidenciais, na medida em que o anonimato dos participantes será salvaguardado pela utilização de nomes fictícios. Apenas a investigadora ficará a conhecer as identificações reais.

Do trabalho final – a dissertação de mestrado com o respectivo tratamento das narrativas e discussão dos resultados – será dado conhecimento a todos os participantes, mediante a entrega de uma cópia do trabalho.

Agradecendo antecipadamente a colaboração nesta investigação,

Teresa Mafalda de Andrade

ANEXO B
Fichas resumen

1 Ana Teresa

Entrevista: 28/07/2005; 17'49''

Data de nascimento: 06/03/1957; idade: 48 anos

Local de nascimento: cidade de L.; local de residência: cidade de E.

Agregado: entrevistada + pais

Habilitações literárias: 9º ano

Profissão: formanda de cerâmica

Deficiência mental ligeira e hipotireoidismo

Frequentou a escola até ao 2º ano do ciclo preparatório, com algumas repetições. Passou a aluna externa, apresentando-se a exame, disciplina a disciplina. Concluiu o 5º ano antigo. Ainda se apresentou a exames de 11º ano mas só obteve aprovação em Português. De 1984 a 1992 fez trabalho voluntário no hospital de E. a escrever à máquina, no gabinete do pai. Ganhou experiência. Depois fez um curso de técnico administrativo e fez estágio numa associação. Voltou para casa no fim e procurou trabalho. Ao fim de alguns anos chegou à conclusão que não queria nada daquilo que lhe ofereciam (cafés) e do centro de emprego propuseram-lhe ir conhecer uma associação que proporciona vários cursos de formação para pessoas com deficiência. Aceitou e, em 2002, iniciou o curso de cerâmica, estando presentemente a frequentar o 3º ano. Para o 4º ano – ano de estágio – pensa mudar de área, para pastelaria ou lavandaria, por não haver locais de estágio em cerâmica e por esta ser uma área de muito difícil inserção. A indecisão por uma das novas áreas de estágio prende-se com o interesse diferente pelas actividades, pela alteração da sua rede de relações que uma delas implica e com as saídas profissionais de uma e outra. Diz tomar as suas decisões, embora converse sobre elas com os pais, com quem vive. Ajuda nas tarefas domésticas quando os pais precisam. Reconhece que tem a “cabeça cansada” e por isso não teve melhores resultados escolares mas que isso em nada influenciou a sua vida daí para a frente, achando que pode fazer qualquer trabalho pois, com tempo, acaba por aprender as tarefas.

2Manuel

Entrevista: 29/07/2005; 23'36''

Data de nascimento: 02/08/1973; idade: 31 anos

Local de nascimento: aldeia de S. P., concelho de A.

Local de residência: S. P. ao fim-de-semana e cidade de E. durante a semana

Agregado: entrevistado + mãe ao fim-de-semana; entrevistado + irmãs durante a semana

Habilitações literárias: 4ª classe

Profissão: ajudante técnico de melaria

Esquizofrenia

Saiu da escola com 11 anos e a 4ª classe. Aos 12 anos foi trabalhar por causa de dificuldades financeiras – o pai não vivia com a família e os irmãos eram todos mais novos. Guardou gado até aos 15 anos. Como achou que ganhava mal na altura, foi trabalhar para a construção civil até aos 19 anos. Foi quando se manifestou a doença mental. Esteve internado a fazer tratamentos. Aos 20 anos foi para o Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão/Ranholas fazer um curso de jardinagem, durante cerca de 2 a 3 anos aproximadamente. Seguiu-se 1 ano de actividade ocupacional na Câmara. Depois, em 1997, teve a possibilidade de estagiar e de ficar a trabalhar com contrato sem termo numa associação criada para integrar trabalhadores com deficiência. Trabalhou na moldagem de cera e processamento de mel. Ao fim de 5 anos a associação fechou e voltou a mais 1 ano de actividade ocupacional na Câmara. Ficou desempregado, requereu subsídio de desemprego e outra associação convidou-o para exercer a mesma actividade com o mel mas em regime ocupacional. Encontrava-se nesta situação à data da entrevista. Vive com a família – mãe e irmãs – e é uma irmã que o acompanha nas questões de saúde e de tratamento da esquizofrenia. Considera-se autónomo e responsável pelo que é para ele importante manter uma ocupação profissional e gerir o seu salário. Apesar de trabalhar há quase 20 anos e estar cansado gostaria de alcançar uma situação de trabalho mais estável e mais gratificante em termos de salário, se possível a trabalhar nesta associação e com o mel, pois gosta do trabalho e sente-se bem com os outros colaboradores com deficiências ou com doenças, como ele próprio.

3Maria

Entrevista: 04/08/2005; 17'30''

Data de nascimento: 14-11-1975; idade: 29 anos

Local de nascimento e residência: vila de C. V.

Agregado: entrevistada + mãe + irmãos

Habilitações literárias: 6º ano

Profissão: operadora de reciclagem de tinteiros

Deficiência mental ligeira, com deficiência da fala e deficiência motora.

Tendo começado a falar aos 7 anos e a andar pelos 11 anos, a Maria concluiu o 4º ano com 14 anos de idade, com ausências prolongadas por causa de internamentos hospitalares, e saiu da escola. Trabalhou a dias. Em 1994 iniciou um curso de formação de cerâmica num centro de reabilitação profissional. Entretanto fez o 6º ano no ensino recorrente. Fez o estágio do curso de cerâmica na Câmara em 1997/98. Como não ficou a trabalhar voltou para o centro de reabilitação onde passou a trabalhar à peça, ganhando com o que o centro vendia. Em 2001 é apresentada, à experiência, a uma firma de reciclagem de material informático, um pouco mais longe de casa. Gostou do trabalho e gostaram dela pelo que ficou lá a trabalhar com contrato sem termo. Diz que tem vindo a aprender várias tarefas e que até já “mexe no computador” e atende clientes. A única dificuldade foi a distância de casa que a obrigou a levantar-se mais cedo. Apesar de não precisar (tem boleia com uma irmã) sabe utilizar os transportes públicos para ir trabalhar e até já foi ao médico sozinha, na sua vila. Na cidade onde trabalha evidencia mais dificuldade em orientar-se. Continua a gostar muito dos trabalhos de cerâmica, que sabe que pode fazer nas férias, mas pensa continuar a trabalhar na firma onde está há 4 anos.

4Joaquim

Entrevista: 04/08/2005; 26'29''

Data de nascimento: 22/03/1945; idade: 60 anos

Local de nascimento: aldeia de B., concelho de S.; local de residência: cidade de B.

Agregado: entrevistado + mulher + filho

Habilitações literárias: Curso Geral do Comércio – 9º ano

Profissão: técnico de BAD

Cegueira

Nasceu cego dos dois olhos mas uma intervenção cirúrgica em pequeno permitiu recuperar 40 a 50% de visão num dos olhos. Foi isso que lhe permitiu frequentar a escola da aldeia onde fez a 4ª classe. Ficou pela aldeia até aos 15 anos. Aos 16 anos decidiu voltar a estudar pelo que foi para a cidade mais próxima para o curso comercial, onde chegou ao 4º ano. Aos 20 anos, cegou outra vez, com um descolamento de retina. Operado, ainda recuperou qualquer coisa mas sofreu mais 3 descolamentos de retina e de cada vez que era operado ficava sempre a ver menos. Aprendeu braille já adulto e acabou o curso comercial, já em braille e com a ajuda de gravações. Entretanto frequentou a Fundação Raquel e Martin Sain, em Lisboa, um centro de reabilitação para cegos. Aos 23, 24 anos procurou regressar à sua região e com o apoio da Fundação foi admitido como telefonista do novo Hospital da cidade de B.. Foi porteiro, deu apoio ao serviço social, foi rececionista e depois instalou a biblioteca do hospital onde ainda continua, tendo chegado ao topo da carreira – é técnico de documentação principal especialista. Tem 35 anos de serviço e 60 de idade e prepara-se para se aposentar dentro de um ano. Ao longo destes anos tem-se dedicado a apoiar não só a título individual mas, através de várias associações, outras pessoas com deficiência, prestando informação, proporcionando oportunidades de formação e apoiando a procura de emprego. Para o efeito considera ter tido muito apoio da mulher, com quem está casado há 36 anos. Têm dois filhos adultos. Face ao cenário de reforma, planeia dedicar-se com mais tempo e disponibilidade a esta actividade na associação de apoio a deficientes que dirige, como faz há mais de 25 anos. Sem deixar de lado as actividades de lazer que gosta – ler e ouvir música. Considera que a base de viver bem com a deficiência é aceitá-la e procurar ser feliz como os demais.

5Rita

Entrevista: 04/08/2005; 14'05''

Data de nascimento: 11/04/1960; idade: 45 anos

Local de nascimento: aldeia de V. V. – concelho de S.; local de residência: cidade de B.

Agregado: entrevistada

Habilitações literárias: 6º ano

Profissão: telefonista

Cegueira total

Frequentou a escola até aos 14 anos, tendo feito a 3ª classe. Saiu para ficar a trabalhar com os pais na agricultura, na sua aldeia. Aos 20 anos sofreu um tumor cerebral que afectou o nervo óptico e acabou por provocar cegueira e ao qual foi operada em Lisboa. Voltou para casa, desocupada e desanimada. Uma pessoa amiga orientou-a para fazer a 4ª classe em braille, na sua aldeia, e daí seguiu para Lisboa para o Centro N. Sra. Dos Anjos, para fazer reabilitação funcional, por 1 ano. E, de novo, voltou para casa, sem ocupação. Ao fim de alguns anos soube de um curso de formação em artesanato, para pessoas com deficiência, que iria decorrer na cidade mais próxima da sua aldeia (cerca de 50 Km), através de uma associação de reabilitação. Com o apoio desta associação candidatou-se a um emprego de telefonista numa instituição da mesma cidade, fez o curso de telefonista dos TLP, em Lisboa e o 6º ano no ensino recorrente, e foi contratada. Aí continua há 13 anos, tendo ganho gosto pela profissão, e é aí que quer continuar a trabalhar, para poder ser independente. Vive sozinha num apartamento na cidade, é autónoma em quase tudo – apenas conta com uma empregada para a limpeza semanal da casa.

6Carlos

Entrevista: 08/08/2005; 36'37''

Data de nascimento: 04/03/1976; idade: 29 anos

Local de nascimento: cidade de E.; local de residência: cidade de M.

Agregado: entrevistado + pais + 2 irmãos

Habilitações literárias: 10ºano e Curso de Formador de LGP

Profissão: formador de LGP

Surdez profunda

Nasceu surdo. Frequentou a escola de 1º ciclo na sua terra natal sem sucesso, pois não passou do 1º ano. Aos 10 anos foi para Lisboa, para um instituto especializado na educação de crianças surdas e só aí percebeu o que era ser surdo e foi aí, também, que conseguiu fazer aprendizagens escolares. Aprendeu Língua Gestual Portuguesa (LGP) e fez o 6º ano. Do 7º ao 9º ano, ainda no instituto, voltou a frequentar a escola regular e, com bastantes dificuldades de comunicação conseguiu concluir o 3º ciclo, com 21 anos. Voltou então à sua cidade e foi trabalhar em pintura. Aos 23, 24 anos começou a colaborar com a unidade de surdos da cidade próxima, ensinando LGP, durante as manhãs e continuou a trabalhar na pintura de artesanato de tarde e ao serão. Decidiu então fazer o curso de formador de LGP, em Lisboa, com a duração de 4 anos, e que já terminou. Trabalha a tempo inteiro na unidade de surdos e está a fazer o 12º ano no ensino recorrente, para poder ser certificado como formador de LGP. Pretende trabalhar a LGP com ouvintes, para alargar as possibilidades de comunicação entre surdos e ouvintes. Vive com os pais e dois irmãos. Considera que tem decidido e feito tudo na vida sozinho, sem a família, que não domina a LGP e com quem mantém comunicações básicas.

7Ricardo

Entrevista: 09/08/2005; 47'08''

Data de nascimento: 29/11/1962; idade: 42 anos

Local de nascimento: vila de B.; local de residência: vila de VV.

Agregado: entrevistado + mulher + 1 filho

Habilitações literárias: 9ºano

Profissão: técnico administrativo

Doença oncológica na coluna com deficiência motora associada – paraplegia espástica.

Estudou até aos 17 anos e desistiu quando estava a frequentar o 10º ano para ir trabalhar. Esteve cerca de 1 ano a ajudar o pai na oficina de mecânica. Aos 18 anos foi para a serventia. Depois arranhou trabalho como carteiro, longe de casa. Como não gostou da cidade e do ambiente voltou para casa e aí procurou trabalho em oficinas de mecânica. Começou a especializar-se em máquinas-ferramentas abraçando a profissão de torneiro. Depois de casar e para ganhar mais dinheiro trabalhou ano e meio numa serração de mármore. Por convite, voltou à profissão de torneiro, primeiro numa empresa e depois noutra, onde trabalhava há 3 anos, quando ficou doente da coluna, com um acidente vascular – derrame no canal raquidiano. Ao fim de alguns meses de exames e tratamentos foi perdendo o andar. Foi-lhe diagnosticado um tumor na coluna. Foi operado à coluna e fez radioterapia em Lisboa, fez fisioterapia mas não voltou a andar, até agora. Desempregado e desocupado começou a acompanhar a mulher no trabalho dela, para se distrair. Iniciou, então, aí, um curso de formação de técnico administrativo, em contexto real de trabalho, através de uma entidade de reabilitação. No final do curso foi contratado, tendo ficado na instituição onde fez a formação prática. Sofreu posteriormente, em 1999, uma recidiva do tumor; fez radioterapia, fez tratamento com morfina e recuperou, tendo voltado ao trabalho meses depois. A viver com a mulher e o filho numa casa adaptada para o uso de cadeira de rodas, planeiam agora ficar com a casa dos sogros e fazer obras e a necessária adaptação. Não espera progredir muito na instituição onde trabalha mas as condições que lhe são dadas em função das suas limitações para o trabalho têm compensado a ausência de horizonte de progressão.

8Leonor

Entrevista: 09/11/2005; 23'43''

Data de nascimento: 28/03/1951; idade: 54 anos

Habilitações literárias: licenciatura em Economia

Local de nascimento: cidade de Ee.; local de residência: cidade de E.

Agregado: entrevistada + mãe

Profissão: professora

Deficiência motora do membro inferior direito, sequela de poliomielite

Aos 11 anos, teve uma poliomielite, que deixou sequelas no membro inferior direito. Esteve muito tempo em Lisboa, em tratamentos, fisioterapia, hidroterapia... com o apoio dos pais e amigos voltou ao seu quotidiano, estudou tendo em vista fazer um curso superior. Escolheu Economia mas apostou depois numa actividade profissional que permitisse o contacto directo com pessoas – o ensino. Agora, a 11 anos de reformar-se tenta orientar a sua actuação profissional para aquilo que é o essencial pois considera que tem que fazer render as suas capacidades por mais 11 anos. Pensa que, quando se reformar, não lhe será difícil saber o que fazer.

9Vasco

Entrevista: 17/11/2005; 13'12''

Data de nascimento: 02/06/1969; idade: 36 anos

Local de nascimento: cidade de P.; local de residência: cidade de E.

Agregado: entrevistado + mãe

Habilitações literárias: 10º ano

Profissão: reformado por invalidez como fiel de armazém

Diabetes com deficiência visual e insuficiência renal associadas.

Doente diabético desde a infância, estudou até ao 11º ano, que não terminou em resultado das dificuldades visuais graves que a diabetes causou. Entretanto ia arrançando alguns trabalhos esporádicos para ganhar dinheiro. Fez um curso de técnico administrativo e de contabilidade num centro de formação. Fez estágio após o curso. Teve outras experiências pontuais. Em 1997 integrou um estágio num centro de emprego protegido, para pessoas com deficiência. Em 2000 saiu e a diálise que faz há cerca de 13 anos, impediu-o de voltar a trabalhar. Reformou-se há cerca de dois anos. Por vezes distrai-se saindo de carro com um amigo que faz trabalhos de distribuição. Nos outros dias tem a diálise. Aguarda transplante renal. Admite voltar a trabalhar para conseguir um complemento para a sua reforma depois do transplante.

ANEXO C

Digressões anedóticas

REPORT ON NODE (3) 'Digressões anedóticas'
Restriction to document: NONE

(3) /Digressões anedóticas

*** Description:

Relatos com detalhes, não classificáveis noutra categoria, i.e., não relevantes para análise.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: 3Maria

+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 116, = 0.86%

Uma vez vim a P. fazer análises porque um médico disse que eu tinha princípios de anemia mas, graças a Deus, não era. Tive princípio mas foi... correu tudo bem... foi duns medicamentos que eu não devia ter tomado, fez-me alergia, fez-me anemia mas... eu vim fazer análises... vim de transportes públicos, com a minha irmã mais velha, eu não sei já onde era o "coiso" das análises, porque eu nunca tinha feito análises aqui em P., era sempre em C.V.. Portanto, tive que vir aqui a P., porque era mais rápido: de um dia para o outro tinha o resultado. E vim: "Está bem, pronto, eu vou a P.". Vim a P., fiz análises, quando souberam o resultado, ele diz que estava tudo bem... não ... tive assim... 84

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: 4Joaquim

+++ Retrieval for this document: 4 units out of 161, = 2.5%

Portanto escrevo à máquina a negro e depois as fichas são dobradas em braille; a mesma ficha é batida a negro e depois eu dobro na mesma ficha, é dobrada em braille. Os livros faço o mesmo: tenho uma fita Dymo, escrevo na fita Dymo os dados necessários, nos livros, nas revistas, faço o mesmo nas revistas. 59

E então entenderam que o primeiro funcionário ia para lá só às horas, só para retirar dos livros aquilo que eu precisava para fazer o meu trabalho. 63

E a partir daí entenderam que aquilo devia ter uma funcionária, ainda por cima agora, com o advento da informática, isso nem sequer se punha, ser só uma pessoa. 64

Embora eu depare com um obstáculo muito importante, quase intransponível, que é a fraquíssima escolaridade dos deficientes da nossa região. 92

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: 5Rita

+++ Retrieval for this document: 2 units out of 79, = 2.5%

Comecei com dores de cabeça, vômitos, fui a um médico, disse na altura que era sinusite. 9

Receitou-me uns medicamentos que foi tudo contra. 10

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: 7Ricardo

+++ Retrieval for this document: 33 units out of 145, = 23%

Porque depois vim a saber que foi um acidente vascular na coluna, portanto, um derrame no canal raquidiano. Posteriormente é que vim a saber isso. 40

E, entretanto, o meu médico de família receitou-me um medicamento a que eu criei alergia. inchei todo. depois andei a levar cortisona; depois já andava a levar cortisona nas veias. 41

E eu, a minha teoria, é que as células do acidente vascular, por causa de eu ter reagido ao medicamento e aquilo tudo, acho que entraram em mutação. 42

Até que, numa 6ª feira, cheguei a casa e disse à minha esposa: "Temos que ir ao médico que eu já não aguento isto de maneira nenhuma". 47

Fomos numa 6ª feira, fomos aí a um médico, porque o meu médico de família não estava cá, e o médico... Nem o médico de família nem o outro cá estavam e, então fomos para E., fomos à urgência a E.. Entrei, perguntaram se tinha comido queijo fresco por causa da questão da febre de Malta, acho que também afecta a coordenação de movimentos. Fizeram para lá um raio X, não acusou nada, não viram nada. Mandaram-me para casa, para eu ir ao médico de família. Isto, numa 6ª feira. No sábado, como estava pior, voltei lá outra vez. Estava lá uma médica, de cor, estagiária que, realmente, ia a fazer o que devia ter sido logo feito – era uma punção lombar. Mas, o sr. Dr. G., como o que queria era despachar o pessoal: "Ah, não faz e tal, façam um raio X, façam análises"... Ficámos na mesma, não acusou nada. Para casa outra vez: "Vá ao médico de família". Na 2ª feira fui ao médico de família, pronto, já andava, pronto, ele receitou-me medicação e analgésicos, já andava com 5 injeções todos os dias. Só que eu já não sentia a picada das injeções, estava a perder sensibilidade. Entretanto, o enfermeiro que me dava as injeções, como já o conhecíamos há mais tempo, disse-me: "Olha, tu trata mas é disso, porque eu não estou a gostar nada disso. Devias ver se vais a E., vais ao Dr. L., que ele é neurologista. Pedes para ele te ver e logo vê o que é que ele te diz". "Está bem". Acho que foi numa 4ª feira. Fomos direitos ao consultório do Dr. L.. A minha esposa, pronto, eu já não saí do carro, porque já não conseguia mesmo andar nada, a minha esposa foi lá. Disseram que ele não estava lá porque não tinha a consulta marcada. Ao mesmo tempo, o sr. Dr. vem à porta com 1 cliente, digamos assim, e a minha esposa disse: "Então a senhora a dizer que ele não está e eu a vê-lo ali". "Ah, a senhora não tem consulta marcada, não sei quê, não sei que mais". "Ah é?, está bem". Pegou em mim e levou-me para a urgência de E. outra vez. Nem uma cadeira lhe queriam dar: "Ah e tal, então mas ele não pode andar?". A minha mulher arranjou para lá um burburinho que eles até... lá lhe levaram a cadeira. Depois, já não tinha sensibilidade nos esfíncteres, já me urinava e aquilo tudo. Entrei eram umas 11 da manhã na urgência. Estive lá quase o dia inteiro. Depois entrou uma médica, de que eu já não me recordo do nome. A médica começou-se a interessar, digamos assim, mandou fazer raio X, não sei o quê e assim. Depois, às tantas, mandou fazer a punção lombar. Ah, assim que me fizeram a punção lombar, viram logo que havia qualquer coisa que não estava bem, através do líquido. Lá foram aprofundar. Lá fizeram o raio X como devia ser e análises e não sei o quê... no raio X é que viram o, portanto, acho que o nome não é bem carcinoma, não sei se é carcinoma se é melanoma. Isto, às tantas, é tanta coisa... Na altura era do tamanho de um berlimde e estava a comprimir a coluna e estava a perder sensibilidade. Às 11 da noite desse mesmo dia mandaram-me para S. José, já de ambulância, com cortisona e não sei o quê. Já estava mesmo mal. 49

No dia 23 de Junho, que é quando o meu miúdo faz anos, foi quando entrei em S. José. 50
Entretanto, estive talvez 15 dias em S. José a fazer tratamento de descompressão do tumor, para ver o que é que aquilo dava, mas optaram por me operar. 51

Operaram a primeira vez por via posterior. Fizeram laminectomia das vértebras, acho que, pela via posterior, foi só em D4. Depois, isto foi em 13 de Julho que é quando a minha mulher faz anos, está a ver as datas?, é tudo assim. 52

Não, daí, então, ainda pior. Operaram-me a primeira vez por via posterior. Entretanto, como a parte anterior das vértebras também estava... porque o tumor, depois veio a saber-se era um tumor do osso de células gigantes de grau 1. Como o tumor estava na parte anterior das vértebras, em Agosto, operaram-me por via anterior, tiveram que me abrir o externo todo... 54

Entretanto, em Agosto fui operado por via anterior, abriram-me metade do externo para poderem abrir as costelas, para terem acesso. Fizeram-me laminectomia em D3 e D7. Depois, como as vértebras ficaram muito finas, cortaram-me a costela e da costela fizeram-me um enxerto. Portanto, isto foi através da neurocirurgia, a cirurgia torácica e a ortopedia também. Foi em Agosto. Em Setembro, como a coluna estava instável, puseram-me um colete, chamavam-lhe, na altura, uma Minerva, que aquilo é moldado a quente. E, então, lá tive que estar durante esse tempo todo, estive deitado, mal me fizeram o colete. Aquilo era aquecido e era metido no corpo para moldar ao corpo. Só que aquilo era até aqui assim, depois apanhava-me a parte do pescoço, para ficar, assim, com a cervical direita. Mas durou pouco tempo... parecia um astronauta. A meio de Setembro, por causa da instabilidade da coluna, fui operado outra vez para fazer a fixação das vértebras D7 a D6, com material de... acho que é titânio. Só que em vez de ter sido aparafusado não, foi metido a martelo e escopro. Eu sei porque eu já vi num documentário da televisão espanhola. Ao fim de 8 dias da última operação, o médico fez-me logo levantar com o tal colete e, como fazia 8 anos de casado fez-me dar 8 passos; sei que, depois dos 8 passos, se não me seguram, ainda arranjava mais qualquer coisa – como estava deitado há muito tempo, foi a pressão arterial. 58

Depois, daí, foi quando tive alta hospitalar. Mandaram-me para aqui fazer fisioterapia. Que eu, depois, não sei se foi da deslocação, tive que fazer 120 km todos os dias, foi quando o tumor voltou a crescer e, eles, ali, pronto, ali não podiam fazer mais nada. 59
Mandaram-me para S. José e em S. José, por causa da fixação, já não podiam fazer mais nada. Mandaram-me para o IPO para fazer radioterapia, porque o tumor não é compatível com a quimioterapia. 60

Fui ao IPO e no IPO não me quiseram fazer radioterapia porque tinha a fixação, porque não é compatível, o metal começa a aquecer e, pronto, tem efeitos secundários, optaram por não me fazer a radioterapia. Voltei para S. José, o meu médico tinha conhecimento de uma clínica, do Dr. IO e mandou-me lá a uma consulta para ver o que me podiam fazer. Na altura fiz 6 sessões de radioterapia – é à volta de 30 “gis”. 61

Entretanto para eu não ficar em casa, porque a minha sogra, tinha a minha esposa 13 anos, caiu de uma oliveira quando andava à azeitona e, ficou paraplégica também. Então, ela, desde os 13 anos, é que a tratava... saiu-lhe a terminação também. Estávamos os dois em casa, ela já acamada, porque ela já tinha problemas, já tinha glaucoma na vista, tinha problemas nos rins também, posteriormente também começou a fazer hemodiálise e, com o miúdo, era um bocado complicado. 64

O que se torna um bocado complicado porque antes de ir de férias estive a fazer os recibos aí do ATL. Entretanto ficámos sem toner na impressora e também para mandar vir o toner demora uma semana; foi a semana que eu fui de férias. Ontem, cheguei, já cá estava o toner, meti o toner, já imprimir os ficheiros todos e já está tudo despachado. 83

E, mesmo quando foi aquilo de, porque de vez em quando estava doente e, acho que não mencionei. No fim de 99, princípio de 2000, tive uma recidiva do tumor, o tumor voltou a crescer para o pulmão, para os lados do pulmão, para os tecidos moles do pulmão, portanto do osso para o pulmão. E começou a comprimir o pulmão. Entretanto, fui a S. José. O médico disse-me: “Eh pá, a gente não pode fazer nada, tu não podes fazer radioterapia, nem podemos operar porque tens a fixação. Olha, tens que ir indo assim”. Não podia fazer outra coisa. Entretanto, como não podiam fazer nada, voltei para casa. Voltei lá... acho que isto foi... fui lá em Abril. Depois voltei lá em Setembro. Ele, o médico, mandou-me fazer exames. Já tinha uma bolinha de 10 cm aqui a comprimir-me o pulmão. Então o médico optou: “Olha, é assim, eu posso fazer-te uma carta ou um relatório, ou vais à clínica do dr. IO ou vais ao IPO ou a Santa Maria”. Eu, como tinha conhecimento de um médico que é aqui de VV. que trabalhava, na altura trabalhava em S. José e no IPO, optei por ir ao IPO. 93

Mas só que o meu percurso da doença, digamos assim, tem sido um bocado sinuoso, porque o relatório daquilo, havia ali uma grande misturada, o médico não queria falar comigo sobre a doença, os relatórios... aquilo andava sempre ali... e, pronto, quer dizer, chego ao IPO sem relatórios da doença. 94

E, por acaso, o médico que me atendeu, espectacular, porque lá lhe estive a dizer, pronto, o percurso da doença. E ele disse: “Então mas você não me traz relatórios, não traz nada, como é que quer que eu o atenda? Mas você tem conhecimento?”. “Pronto, tenho.” 95

E, pronto, logo nesse dia da consulta, fiz logo uma sessão de radioterapia. Isto em Novembro, Dezembro de 99. Fiz a dose máxima de radioterapia, portanto, frontal e posterior, e tinha... acabei, parece-me que foi em Dezembro de 99, no IPO. 97

Ah, e tinha outra, quer dizer, eu, para fazer os tratamentos podia lá ter ficado que eles têm alojamento no próprio IPO. Só que, para o miúdo não ficar cá sozinho e aquilo também tem umas condições assim... e depois com a minha sogra cá, também doente... pois o ambiente... e estar a ver outras pessoas... aquilo era um bocado degradante. 98

Pronto, optámos por apresentar o caso ao médico de família. Optámos por ir e vir todos os dias de ambulância. Fiz a dose máxima. 99

Tinha uma consulta marcada para o dia 4 de Janeiro. Só que entretanto comecei com problemas na cervical, com dores. E já não podia estar de maneira nenhuma e, então, falei ao médico e ele disse-me para lá ir. Fez um raio X, estava a começar a crescer para o lado da cervical. Fiz mais outra sessão máxima de radioterapia. 100

Uma escara, mas uma senhora escara, que já ia mesmo até à coluna. 104

Entretanto, com isto da minha sogra também estar doente, comecei a fazer tratamento da escara. Levei 3 anos a curá-la mas, graças a Deus está curada, está fechada, felizmente. 105

Ainda andei, acho que foi 3 meses, 3 meses a beber morfina. Comecei a fazer o desmame da morfina, mas a frio, ainda é mais complicado, aquilo dá umas... dá um mal-estar mas, pronto, lá consegui ver-me livre da morfina, felizmente. 112

E, realmente, depois, para não ter que andar a caminho de Lisboa, sugeriram-me ser seguido aqui por E. 113

Mas eu, como tinha tido aquela má experiência de E, pedi para me mandarem aqui para Ee, até porque é mais perto. Fui para Ee, só que em Ee. não têm pneumologia oncológica. 114

Sugeriram-me que fosse para E., para a Dra. TC. Ainda bem que eles me sugeriram! Porque realmente a Dra. é um espectáculo e, desde essa altura que eu sou seguido em E. pela Dra. TC e temo-nos dado muito bem. 115

Ao princípio é que houve ali uma complicaçãozinha porque ainda estava a beber a morfina e a Dra. sugeriu-me, na altura apareceram uma espécie de pensos, que aquilo é absorvido através da pele, em vez de estar a... e tem menos efeitos secundários, mesmo a nível de intestinos e daquela parte da morfina, aquelas fobias e aquilo tudo. E então comecei a fazer o tratamento com os pensos, comecei com o mínimo, também para ver como é que reagia. Só que aquilo já não me estava a dar resultado, tinha dores e

aquilo não estava a dar resultado. Passou-me para uma dose superior. 116

Só meti um penso, apanhei uma sobredosagem, tive que ir parar a E. Estive lá 15 dias e, portanto, 15 dias internado a fazer tratamento, tive que voltar à morfina outra vez, tive que estar a oxigénio mas, felizmente consegui superar isso tudo. 117

Depois tenho sido seguido pela pneumologia oncológica, de 3 em 3 meses, de 6 em 6 meses. Regularmente vou a uma consulta e faço exames. Faço TAC, ressonância não posso por causa da fixação e, pronto, o tumor tem estado estacionário e não tem havido problema nenhum nesse aspecto. 121

O meu sogro faleceu há 3 meses; e, pronto, nós antes de mudarmos de casa, porque mudámos de casa para um bairro de habitação social, um r/c que foi adaptado e, na altura, isto em 2001, parece-me que foi; tivemos que mudar. Porque nós morávamos com os meus sogros, mas a casa não estava adaptada para mim, as portas eram muito estreitas e eu, realmente, andava sempre a dar cabo das portas ou a dar cabo das cadeiras. A situação, aquilo com a doença da minha sogra, aquilo complicou-se um bocado. Optámos porque estávamos inscritos na habitação social já há muito tempo mesmo. Na altura, em 2001, surgiu a oportunidade de podermos mudar de casa e a casa foi já adaptada – portas mais largas, casas de banho e a entrada da casa – tudo adaptado e, então, mudámos. 134

Eu conheço uma pessoa por exemplo, aqui em VV. que, na altura, ficou, foi num desastre, ele também, já eu aí estava doente talvez há 2 ou 3 meses, o moço, ele é mais novo do que eu, teve um desastre e também ficou paraplégico e aquilo esteve um bocado complicado, em coma mas, depois, felizmente recuperou. Só que ele está em casa, não faz nada; e tem sido a evolução do caso dele, e aquilo torna-se um bocado complicado. Felizmente, parece que agora vai fazer um curso de formação em Alcoitão. 144

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: 8Leonor

+++ Retrieval for this document: 5 units out of 70, = 7.1%

Eu não estava vacinada; aliás, os meus pais pediram a opinião ao meu pediatra, na altura, e o meu pediatra, como a vacina era muito recente e não havia muita certeza em relação aos seus efeitos, colocou as coisas em termos pessoais: “Se fosse minha filha, não vacinava.” E foi nessa linha que os meus pais não me vacinaram. Veio cá parar. 6

Fui para Lisboa, estive muito tempo em Lisboa, fiz exercícios no Hospital de Santa Maria, fiz fisioterapia, hidroterapia, consultei vários médicos; na altura, não foi aconselhada a intervenção cirúrgica e, pronto, a partir daí... 7

Eu considero um pouco a minha deficiência como... eu comecei a usar óculos com 3 anos, porque desde muito cedo a minha mãe percebeu que eu tinha problemas de visão. Nomeadamente tudo começou quando começaram a surgir os primeiros dentes com convulsões: cada dente que nascia era uma convulsão, era uma coisa terrível. Então, fiquei com estrabismo, nessa altura. Portanto, pela inclinação de cabeça, a minha mãe apercebeu-se que as coisas não estavam mesmo nada bem. Com 3 anos levaram-me ao oftalmologista que detectou, para além do estrabismo, uma miopia grande. Portanto eu, desde os 3 anos que uso óculos. Há 2 anos, há 3 anos, eu comecei a sentir que estava a ver cada vez pior. E pensei: “É a miopia que está a aumentar”. Fui ao médico e foi-me diagnosticada uma catarata em cada olho. Fui operada e o médico, logo à partida, disse-me: “Já que vamos operar, vamos tratar da miopia, vamos tratar do estrabismo, vamos tratar do astigmatismo”... Eu achei muita coisa ao mesmo tempo mas, pronto, aquilo para ele era tudo tão fácil que eu nem tive tempo para pestanejar. E fiquei sem óculos. 37

Portanto, para mim, foi um baque. 38

Entretanto, o médico, depois, receitou-me óculos para ver ao perto – com determinado tipo de luminosidade e com determinado tipo de letra torna-se difícil ler – mas, nas aulas, como não é fácil estar a por e a tirar, e por e tirar, tenho uma graduação mínima ao longe e graduação ao perto. 44

+++++

+++ Total number of text units retrieved = 45

+++ Retrievals in 5 out of 9 documents, = 56%.

+++ The documents with retrievals have a total of 571 text units,
so text units retrieved in these documents = 7.9%.

+++ All documents have a total of 955 text units,
so text units found in these documents = 4.7%.

+++++

Dados não tratados – UT – por documentos - D		
3. Digressões anedóticas 45/5	3.1. Relatos clínicos	37 / 4
	3.2. Relatos de trabalho	4 / 2
	3.3. Outros relatos	4 / 2

ANEXO D

Quadro comparativo das unidades do entrevistador e dos entrevistados

**QUADRO COMPARATIVO DAS UNIDADES DE TEXTO DO ENTREVISTADOR
E DOS ENTREVISTADOS**

Entrevista	Total de UT	UT entrevistador	% entrevistador
1 Ana Teresa	100	33	33%
2 Manuel	110	17	15%
3 Maria	116	30	26%
4 Joaquim	161	14	8,7%
5 Rita	79	23	29%
6 Carlos	101	5	5%
7 Ricardo	145	11	7,6%
8 Leonor	70	4	5,7%
9 Vasco	73	15	21%
Total	955	152	16%

ANEXO E

Narrativas remontadas

Dimensão	Categoria	Unidades de texto
2.1. Fases de desenvolvimento (Life-span)	1.1. Crescimento	Até à 4ª classe fiz, fiz tudo bem; saí da 4ª classe, quer dizer, repeti a 4ª classe, porque tive uma febre tifóide mas isso também passou; tive que voltar a repetir. 3 Depois fiz o 2º ano do ciclo, fiquei mal, voltei a repetir. 4 Daqui até lá, saí da escola e comecei a fazer por disciplinas, portanto ia ao liceu, ia lá fazer os exames até ao 5º ano; que me correu bem; e fiz Inglês do 11º ano, mas fiquei mal, fiquei só com Português, noutras disciplinas... 5 Era difícil eu conseguir fazer a escrita e a oral então... 6 Adapte-me, quer dizer, embora tivesse dificuldades, não quer dizer que os outros também não as tivessem, mas acho que me apliquei; naquelas coisas que eu tinha mais dificuldade eu insisti, que era a roda que eu tinha dificuldades, eu insisti; eu tinha dificuldade em centrar a peça porque sem centrar a peça não conseguia fazer nada. Acho que consegui ultrapassar. 26 Por exemplo, ali a cerâmica, a lavandaria, também se eu fosse para a lavandaria acho que, considero que, não teria problemas, se bem que ao princípio teria que aprender tudo, assim com certa calma, mas depois acabo por aprender, como foi ali na cerâmica; acho que não tive problemas. 67
	2.1.2. Exploração	E depois estive uns anos em casa, não é, até que uma senhora me disse "Já conhecia o centro de emprego? Então vai lá inscrever-te e fazes um curso". 7 Eu fiz um curso e até fiz o estágio. 8 Técnico-administrativo [o curso], é isso. 10 Depois a empresa faliu e estive em casa. E, mais tarde, fui lá fazer umas entrevistas para emprego e não conhecia isto aqui, disse: "Olha, vim para cafés, que é uma opção de recurso", não havia mais nada. 14 Cheguei à conclusão, indicavam-me isto, indicavam-me aquilo, mas não era nada daquilo que eu queria; fui à última entrevista e disse: "Afinal, os cafés, não é nada disto do que eu quero". 15 E o senhor, que há no centro de emprego disse: "Já conhece a Associação A?"; Não, não conhecia. "É uma associação assim... assim..., têm artesanato, têm isto, têm aquilo"; "Está bem"; "Mas a menina vai ter que trabalhar assim com pessoas com problemas". "Não faz mal, é artesanato, eu também gosto de fazer coisas, está bem, é isso que fica, é artesanato". 16 Então, puseram-me aqui na Associação A; não conhecia. 17 Até agora... entrei em 2002, já é o 3º ano de curso, com estágio; isto é, o estágio que vou fazer e, para o ano, eu não sei o que é que estou a pensar fazer: se vou para pastelaria para as outras instalações, se fico aqui. 18 Eu já tinha pensado em ficar aqui porque eu gosto de tudo aqui. Ou lavandaria ou pastelaria, mas eu acho que já optei pela lavandaria... é uma opção... 19 Ia insistindo (na procura de trabalho), ia ao centro de emprego de vez em quando; recebia aqueles postais para preencher, nunca desisti de lá ir... 23 Já [está no fim do curso]. 25 Estava a tentar optar, ou pastelaria ou lavandaria, já que na cerâmica não há saída profissional, eu pensei, até houve aqui uma reunião que eu disse à Dra. R: "Se calhar... pastelaria"; mais tarde, agora – até depois tenho que falar com ela – ou pastelaria ou lavandaria. 29 Porque são mais... já têm seguimento profissional [porque é que pensou em aprender outra profissão]. 31 E há colegas minhas que já foram para estágio, para fora e sabem que podem continuar com isso. 32 Deixar completamente [a cerâmica], não. Só nos tempos... Se eu escolher pastelaria, já tinha escolhido pastelaria quando houve aqui uma reunião; depois mais tarde lembrei-me, pastelaria ou lavandaria e depois eu disse: "Ah, depois quando tiver uns tempos livres vou um bocado ali até à roda", que eu disse sempre: "Não quero deixar isto assim de qualquer maneira"... depois nos tempos livres. 34 Exactamente [porque fica aqui no mesmo ambiente]. Ficava um bocado isolada aqui das minhas amigas e ia sentir um bocado a falta. Se bem que viesse cá nos tempos livres. 40 É uma coisa que ainda tenho que falar com a Dra. R, ou pastelaria ou lavandaria. Mas a pastelaria estou um bocado... lá em cima fico assim deslocada e aqui gosto mais, estou mais à vontade, estou aqui com elas, é isso. 41 Não, não estou a fazer assim grandes planos [de trabalhar na cerâmica]. 74 Não quer dizer que eu nos tempos livres, posso comprar barro e fazer umas coisas em casa, mas é mais para estar entretida, assim quando... isto que eu estou a pensar em escolher já tem mais, já tem um seguimento. 75 Porque eu gostava e gosto e continuo a gostar de trabalhar com barro [escolheu a cerâmica]. Só que eu sei que não tenho seguimento profissional. 77 Não [voltou a procurar trabalho em escritório], é muito cansativo. 97 Fui lá ao centro de emprego por causa desse curso, já que tinha essa experiência e aproveitei para tirar esse curso, e consegui. Era um curso assim de escritório... 98
2.1.3. Estabelecimento	Fiz estágio e correu-me também tudo bem. 11 E fiz estágio lá na Associação dos P.A. 13 Exactamente [quer continuar ligada à Associação]. 28 Sim. Talvez [um trabalho fora da Associação]... 36 Falta um ponto, mas acho, esse ponto, acho que não é importante. Eu estive uns anos a trabalhar no hospital como voluntária. Mas com a intenção de depois começar a trabalhar. Só que não me deixaram. 84 Era administrativa, estava no gabinete do meu pai. 86 Escrevia à máquina, quer dizer, ganhei uma experiência como... foi uma experiência boa que eu também tive. 87 Exactamente [ia todos os dias como se fosse uma trabalhadora, mas voluntária]. 89 Entre para lá em 84 e saí em 92. foi uma experienciuzinha boa. Não ganhava, mas pronto. 90	

	2.1.4. Manutenção	Nessa pequena experiência não mexia em computador, era só em máquinas automáticas, mas serviu-me como trampolim para tirar aquele curso. 91
2.2. Sistema de auto-conceito	2.2.1. Identidade vocacional	Cheguei à conclusão, indicavam-me isto, indicavam-me aquilo, mas não era nada daquilo que eu queria; fui à última entrevista e disse: "Afinal, os cafés, não é nada disto do que eu quero". 15 E o senhor, que há no centro de emprego disse: "Já conhece a Associação A?"; Não, não conhecia. "É uma associação assim... assim..., têm artesanato, têm isto, têm aquilo"; "Está bem"; "Mas a menina vai ter que trabalhar assim com pessoas com problemas". "Não faz mal, é artesanato, eu também gosto de fazer coisas, está bem, é isso que fica, é artesanato". 16 Estava a tentar optar, ou pastelaria ou lavandaria, já que na cerâmica não há saída profissional, eu pensei, até houve aqui uma reunião que eu disse à Dra. R: "Se calhar... pastelaria"; mais tarde, agora – até depois tenho que falar com ela – ou pastelaria ou lavandaria. 29 Porque são mais... já têm seguimento profissional [porque é que pensou em aprender outra profissão]. 31 E há colegas minhas que já foram para estágio, para fora e sabem que podem continuar com isso. 32 Deixar completamente [a cerâmica], não. Só nos tempos... Se eu escolher pastelaria, já tinha escolhido pastelaria quando houve aqui uma reunião; depois mais tarde lembrei-me, pastelaria ou lavandaria e depois eu disse: "Ah, depois quando tiver uns tempos livres vou um bocado ali até à roda", que eu disse sempre: "Não quero deixar isto assim de qualquer maneira"... depois nos tempos livres. 34 Como aspiração? Eu, a pastelaria, ah... escolhi também a lavandaria, o futuro também é importante... mas a lavandaria para mim... é porque custa-me eu lá ir para cima e deixar aqui os meus amigos; as minhas amigas, quer dizer, vai-me custar um bocado. Por isso é que eu optei também pela lavandaria. 38 É uma coisa que ainda tenho que falar com a Dra. R, ou pastelaria ou lavandaria. Mas a pastelaria estou um bocado... lá em cima fico assim deslocada e aqui gosto mais, estou mais à vontade, estou aqui com elas, é isso. 41 Eu converso com os meus pais. Não quer dizer que eles decidam por mim, mas dão-me uma opinião. 43 Porque eu gostava e gosto e continuo a gostar de trabalhar com barro [escolheu a cerâmica]. Só que eu sei que não tenho seguimento profissional. 77 Nessa pequena experiência não mexia em computador, era só em máquinas automáticas, mas serviu-me como trampolim para tirar aquele curso. 91
	2.2.2. Auto-conceitos	Quer dizer, há coisas que me correram mal e há coisas que me correram bem; não é, quer dizer, por aí fico mais contente, fiz o curso, fiz exame mesmo a esse curso. 12 Adapte-me, quer dizer, embora tivesse dificuldades, não quer dizer que os outros também não as tivessem, mas acho que me apliquei; naquelas coisas que eu tinha mais dificuldade eu insisti, que era a roda que eu tinha dificuldades, eu insisti; eu tinha dificuldade em centrar a peça porque sem centrar a peça não conseguia fazer nada. Acho que consegui ultrapassar. 26 Sim, porque estava cansada [não acabou o 11º ano]. 56 Cansei-me da cabeça, que aquilo exige um grande esforço, independentemente de eu ter isto, quer dizer, fiquei de cabeça cansada, ter depois... de estudar... os exames... 57 Não [influenciou a sua vida], de todo, não. 61 Uns problemas assim menos... uma coisa de nada... [considera-se uma pessoa sem problemas] 63 Acho que posso fazer qualquer trabalho. 66 Acho que sim, eu penso que não vou ter problemas [trabalhar bem com as obrigações dos trabalhadores]. 79 Sim [tem bom ritmo, tem saúde, fora o hipotireoidismo]. 81 Eu ajudo ali os meus colegas quando estão com coisas pesadas... qualquer tarefa ofereço-me para ajudar, acho que nunca tive problema, assim, tirando as dificuldades, nunca tive problema nenhum; faço isto ou faço aquilo quando me pedem. 82 Não [voltou a procurar trabalho em escritório], é muito cansativo. 97
2.3. Papéis de vida (Life-space)	2.3.1. Filho	Eu converso com os meus pais. Não quer dizer que eles decidam por mim, mas dão-me uma opinião. 43 Já estão na casa dos setenta [os pais]. 52 Sim [ainda são capazes de fazer tudo sózinhos]. Sim. 54
	2.3.2. Estudante	Até à 4ª classe fiz, fiz tudo bem; saí da 4ª classe, quer dizer, repeti a 4ª classe, porque tive uma febre tifóide mas isso também passou; tive que voltar a repetir. 3 Depois fiz o 2º ano do ciclo, fiquei mal, voltei a repetir. 4 Daqui até lá, saí da escola e comecei a fazer por disciplinas, portanto ia ao liceu, ia lá fazer os exames até ao 5º ano; que me correu bem; e fiz Inglês do 11º ano, mas fiquei mal, fiquei só com Português, noutras disciplinas... 5 Era difícil eu conseguir fazer a escrita e a oral então... 6 E depois estive uns anos em casa, não é, até que uma senhora me disse "Já conhecia o centro de emprego? Então vai lá inscrever-te e fazes um curso". 7 Eu fiz um curso e até fiz o estágio. 8 Quer dizer, há coisas que me correram mal e há coisas que me correram bem; não é, quer dizer, por aí fico mais contente, fiz o curso, fiz exame mesmo a esse curso. 12 E o senhor, que há no centro de emprego disse: "Já conhece a Associação A?"; Não, não conhecia. "É uma associação assim... assim..., têm artesanato, têm isto, têm aquilo"; "Está bem"; "Mas a menina vai ter que trabalhar assim com pessoas com problemas". "Não faz mal, é artesanato, eu também gosto de fazer coisas, está bem, é isso que fica, é artesanato". 16 Já [está no fim do curso]. 25 Adapte-me, quer dizer, embora tivesse dificuldades, não quer dizer que os outros também não as tivessem, mas acho que me apliquei; naquelas coisas que eu tinha mais dificuldade eu insisti, que era a roda que eu tinha dificuldades, eu insisti; eu tinha dificuldade em centrar a peça porque sem centrar a peça não conseguia fazer nada. Acho que consegui ultrapassar. 26 Estava a tentar optar, ou pastelaria ou lavandaria, já que na cerâmica não há saída profissional, eu pensei, até houve aqui uma reunião que eu disse à Dra. R: "Se calhar... pastelaria"; mais tarde, agora – até depois tenho que falar com ela – ou pastelaria ou lavandaria. 29

		<p>Porque são mais... já têm seguimento profissional [porque é que pensou em aprender outra profissão]. 31 Sim, porque estava cansada [não acabou o 11º ano]. 56 Cansei-me da cabeça, que aquilo exige um grande esforço, independentemente de eu ter isto, quer dizer, fiquei de cabeça cansada, ter depois... de estudar... os exames... 57 O resto [do 11º ano] já não consegui. 59 Por exemplo, ali a cerâmica, a lavandaria, também se eu fosse para a lavandaria acho que, considero que, não teria problemas, se bem que ao princípio teria que aprender tudo, assim com certa calma, mas depois acabo por aprender, como foi ali na cerâmica; acho que não tive problemas. 67 Só quando comecei a fazer o 1º curso também ganhava. Era um curso que durou tantos meses. Depois vim para aqui e comecei a receber bolsa. 70 Fui lá ao centro de emprego por causa desse curso, já que tinha essa experiência e aproveitei para tirar esse curso, e consegui. Era um curso assim de escritório... 98</p>
	2.3.3. Tempos livres	<p>Deixar completamente [a cerâmica], não. Só nos tempos... Se eu escolher pastelaria, já tinha escolhido pastelaria quando houve aqui uma reunião; depois mais tarde lembrei-me, pastelaria ou lavandaria e depois eu disse: "Ah, depois quando tiver uns tempos livres vou um bocado ali até à roda", que eu disse sempre: "Não quero deixar isto assim de qualquer maneira"... depois nos tempos livres. 34 Exactamente [porque fica aqui no mesmo ambiente]. Ficava um bocado isolada aqui das minhas amigas e ia sentir um bocado a falta. Se bem que viesse cá nos tempos livres. 40 Nos tempos livres, quando não há assim nada de especial para ajudar, pinto, oiço música. 46 Não quer dizer que eu nos tempos livres, posso comprar barro e fazer umas coisas em casa, mas é mais para estar entretida, assim quando.. isto que eu estou a pensar em escolher já tem mais, já tem um seguimento. 75 Porque eu gostava e gosto e continuo a gostar de trabalhar com barro [escolheu a cerâmica]. Só que eu sei que não tenho seguimento profissional. 77</p>
	2.3.5. Trabalhador	<p>Fiz estágio e correu-me também tudo bem. 11 E fiz estágio lá na Associação dos P.A. 13 Depois a empresa faliu e estive em casa. E, mais tarde, fui lá fazer umas entrevistas para emprego e não conhecia isto aqui, disse: "Olha, vim para cafés, que é uma opção de recurso", não havia mais nada. 14 Cheguei à conclusão, indicavam-me isto, indicavam-me aquilo, mas não era nada daquilo que eu queria; fui à última entrevista e disse: "Afinal, os cafés, não é nada disto do que eu quero". 15 Não [ficou a trabalhar depois do estágio], porque aquilo depois faliu; disseram-me que aquilo tinha entrado em falência. 21 Ia insistindo (na procura de trabalho), ia ao centro de emprego de vez em quando; recebia aqueles postais para preencher, nunca desisti de lá ir... 23 E há colegas minhas que já foram para estágio, para fora e sabem que podem continuar com isso. 32 Sim. Talvez [um trabalho fora da Associação]... 36 Acho que posso fazer qualquer trabalho. 66 Exactamente [quando estava parada não ganhava nada]. 69 É importante, é um estímulo, é uma coisa que a gente está a trabalhar e sabe que está a receber um x, isto dá um certo alento, dá uma certa coragem para enfrentar a vida. Eu gosto. 72 Acho que sim, eu penso que não vou ter problemas [trabalhar bem com as obrigações dos trabalhadores]. 79 Sim [tem bom ritmo, tem saúde, fora o hipotiroidismo]. 81 Eu ajudo ali os meus colegas quando estão com coisas pesadas... qualquer tarefa ofereço-me para ajudar; acho que nunca tive problema, assim, tirando as dificuldades, nunca tive problema nenhum; faço isto ou faço aquilo quando me pedem. 82 Falta um ponto, mas acho, esse ponto, acho que não é importante. Eu estive uns anos a trabalhar no hospital como voluntária. Mas com a intenção de depois começar a trabalhar. Só que não me deixaram. 84 Era administrativa, estava no gabinete do meu pai. 86 Escrevia à máquina, quer dizer, ganhei uma experiência como... foi uma experiência boa que eu também tive. 87 Exactamente [ia todos os dias como se fosse uma trabalhadora, mas voluntária]. 89 Entrei para lá em 84 e saí em 92. foi uma experienciinha boa. Não ganhava, mas pronto. 90 Nessa pequena experiência não mexia em computador, era só em máquinas automáticas, mas serviu-me como trampolim para tirar aquele curso. 91 Não [nunca chegou a fazer um contrato com o hospital]. 93 Não sei [o que aconteceu]. Houve lá qualquer coisa, houve uma senhora, ela é que disse que ia fazer os papéis para eu começar a trabalhar e ela nunca... não... para não estar a levantar problemas, ganhei a experiência profissional só. 95</p>
	2.3.6. Casa e família	<p>Já tomo assim responsabilidades, já trato de coisas também [em casa]... 45 E quando é assim para ajudar, coisas assim leves, assim da casa, faço comida ou faço umas limpezas, assim um bocadinho mais a fundo, mas tudo bem, não me custa nada para mim fazer. 47 Sim [as tarefas são feitas pela mãe], porque eu estou a trabalhar. 49 A partir das 5 já eu faço aquilo que fica lá que ela não puder fazer: "Deixa que eu faço, deixa que eu faço". Mas tudo na boa, não faço assim questão: "Não quero fazer" ou "Não faço". Não, faço. Não tenho razão de queixa. 50 Eu antes mesmo de começar a trabalhar, eu ia fazer uns recados à minha mãe, eu estava em casa antes de fazer isto, ia aqui, ia ali, ia aos correios, ia aos bancos, ia fazer de tudo na maior, mesmo sem qualquer problema. 64</p>
2.4. Desvantagem	2.4.1. Aprendizagem	<p>Até à 4ª classe fiz, fiz tudo bem; saí da 4ª classe, quer dizer, repeti a 4ª classe, porque tive uma febre tifóide mas isso também passou; tive que voltar a repetir. 3 Depois fiz o 2º ano do ciclo, fiquei mal, voltei a repetir. 4 Daqui até lá, saí da escola e comecei a fazer por disciplinas, portanto ia ao liceu, ia lá fazer os exames até ao 5º ano; que me correu bem; e fiz Inglês do 11º ano, mas fiquei mal, fiquei só com Português, noutras disciplinas... 5 Era difícil eu conseguir fazer a escrita e a oral então... 6 Adaptei-me, quer dizer, embora tivesse dificuldades, não quer dizer que os outros também não as tivessem, mas acho que me apliquei; naquelas coisas que eu tinha mais dificuldade eu insisti, que era a roda que eu</p>

		<p>tinha dificuldades, eu insisti; eu tinha dificuldade em centrar a peça porque sem centrar a peça não conseguia fazer nada. Acho que consegui ultrapassar. 26 Sim, porque estava cansada [não acabou o 11º ano]. 56 Cansei-me da cabeça, que aquilo exige um grande esforço, independentemente de eu ter isto, quer dizer, fiquei de cabeça cansada, ter depois... de estudar... os exames... 57 O resto [do 11º ano] já não consegui. 59 Não, não estou a fazer assim grandes planos [de trabalhar na cerâmica]. 74 Eu ajudo ali os meus colegas quando estão com coisas pesadas... qualquer tarefa ofereço-me para ajudar; acho que nunca tive problema, assim, tirando as dificuldades, nunca tive problema nenhum; faço isto ou faço aquilo quando me pedem. 82 Não [voltou a procurar trabalho em escritório], é muito cansativo. 97</p>
	2.4.6. Vida doméstica	<p>Já tomo assim responsabilidades, já trato de coisas também [em casa]... 45 E quando é assim para ajudar, coisas assim leves, assim da casa, faço comida ou faço umas limpezas, assim um bocadinho mais a fundo, mas tudo bem, não me custa nada para mim fazer. 47 Sim [as tarefas são feitas pela mãe], porque eu estou a trabalhar. 49 A partir das 5 já eu faço aquilo que fica lá que ela não puder fazer: "Deixa que eu faço, deixa que eu faço". Mas tudo na boa, não faço assim questão: "Não quero fazer" ou "Não faço". Não, faço. Não tenho razão de queixa. 50 Já estão na casa dos setenta [os pais]. 52 Sim [ainda são capazes de fazer tudo sózinhos]. Sim. 54</p>

Dimensão	Categoria	Unidades de texto
2.1. Fases de desenvolvimento (Life-span)	2.1.1. Crescimento	Eu saí da escola com 11 anos, quase 12. 3 Eu tenho um curso de jardinagem que tive um valor de quase 17... 47
	2.1.2. Exploração	Fui trabalhar para – na altura havia as cooperativas do 25 de Abril – fui trabalhar para guardar gado. 6 Aos 15 anos, como achei que ganhava mal na altura, ou seja, pouco, fui trabalhar para a construção civil. 8 Depois estive – a data agora não me recordo – mas, tinha cerca de 20 anos, estive em Alcoitão/Ranholas a tirar um curso de jardinagem. 12 Estive lá, portanto, durante cerca de 2 a 3 anos aproximadamente. 13 Quando acabei lá o trabalho de jardinagem, recebi uma carta, na altura do centro de emprego e foi quando vim para a Associação C, pela 1ª vez. 15 Agora, é assim, no caso concreto da C, esperamos que reabra e essas coisas todas, porque profissionalmente é uma coisa que gosto de fazer. 46 Na classificação, que era de 0 a 20, tive um valor de quase 17. mas sinto-me melhor a trabalhar nesta área da cera e do mel do que na jardinagem. 49 Embora também goste da jardinagem. 50 Já tenho trabalhado em jardinagem mas prefiro esta... pronto, habituei-me... arranjei umas abelhas para ter ao fim-de-semana 51 Há outro aspecto que é o eu gostar mais, o eu gostar mais, eu gosto mais da área em que estou a trabalhar agora – o mel e a cera. 89 Agora, pronto, o meu objectivo era, se isto reabrir, porque eu gosto muito disto, eu lembro-me quando fui à primeira entrevista para vir para a C e disseram-me que era com abelhas e eu nunca tinha trabalhado com abelhas, ainda me lembro como se fosse hoje: “Eh, abelhas não dá grande jeito, abelhas”... 107 Mas vim cá, experimentei, a pouco e pouco fui... pronto e agora gosto disto e até tenho abelhas... o meu projecto futuro era isto reabrir, integrar-me aqui e ter enfim, as regalias como qualquer pessoa... 108
2.1.3. Estabelecimento		E, entretanto, andei lá até aos 15 anos. 7 Na construção civil andei até, até aos 19 anos. 9 Até à altura em que tive esta doença, ou que me apareceu, é que tive a esquizofrenia. 10 Quando saí de Alcoitão/Ranholas vinha com umas referências razoáveis e estive 1 ano a trabalhar na jardinagem, na Câmara de A., em termos de POC (Programa Ocupacional). 14 1997. Depois na Associação C foram mais 5 anos. 17 Depois, entretanto, como as coisas correram, pronto, a Associação C de alguma forma parou, acabou por fechar, fui trabalhar para a Câmara de A. mais 1 ano, depois estive, 18 Habituei-me a lidar com as abelhas, cera, mel, tudo o que tem a ver com estas coisas e gosto disto. 54 Os meus projectos são de alguma forma ir subindo, se é a palavra correcta, talvez seja, ir subindo nesta área... até vou ser mais prático: desde a altura em que vim para cá a primeira vez em 97, até à paragem que tive e agora que vim, já subi alguma coisa mas, em termos financeiros as regras continuam a ser as mesmas. 90 Portanto pretendia subir a nível profissional. 91 Eu próprio noto que já dei um grande salto no ponto de saber mexer em tudo e saber ver, saber controlar de alguma forma o trabalho das pessoas novas que vêm, das pessoas que ainda não sabem mexer nas coisas, aí já dei um salto. 92 Agora falta o salto financeiro. 93 Que o meu objectivo seria, e já tenho falado com o engenheiro, mais ou menos sei em que pé é que as coisas estão, pelo menos da parte da Associação A, da parte da Associação C não sei, mas da parte da Associação A, mais ou menos, sei que as coisas 94 Mas, nessa altura com a A, ou fosse com quem fosse, teria que ter, até pelas, de alguma forma, pelas responsabilidades no trabalho, por outras coisas mais que eu tenho e que os outros, ou porque não têm tanta capacidade, ou porque estão cá há menos tempo, não conseguem ter, teria que ser mais gratificante em termos de salário. 97 Até porque eu estou a 30 Km de casa, não são 5 ou 10 Km e é um bocado complicado com 450 € dar para tudo. Agora isso, depois, era uma questão a ver. 98
		2.1.4. Manutenção
2.1.5. Declínio		Depois, tive uma certa altura em que estive internado a fazer tratamentos e tal. 11 Depois, passado esse ano, estive 3, 4 meses no desemprego. 21 Sim [a receber subsídio de desemprego], nomeadamente, para aí 4 meses ou assim. 23

2.2. Sistema de auto-conceito	2.2.1. Identidade vocacional	Agora, é assim, no caso concreto da C, esperamos que reabra e essas coisas todas, porque profissionalmente é uma coisa que gosto de fazer. 46 Na classificação, que era de 0 a 20, tive um valor de quase 17. mas sinto-me melhor a trabalhar nesta área da cera e do mel do que na jardinagem. 49 Embora também goste da jardinagem. 50 Habituei-me a lidar com as abelhas, cera, mel, tudo o que tem a ver com estas coisas e gosto disto. 54 Há outro aspecto que é o eu gostar mais, o eu gostar mais, eu gosto mais da área em que estou a trabalhar agora – o mel e a cera. 89
	2.2.2. Auto-conceitos	A minha doença é assim: eu, supostamente, sinto-me bem, o que... é claro que tenho que tomar a medicação e essas coisas que são normais nesta doença, que é uma doença crónica. 27 Por vezes, nas pessoas, pelo menos é o meu caso, que já tenho isto há 13 anos, e às vezes pensamos: “Mas porque raio é que eu tenho que tomar medicamentos todos os dias?”. E, às vezes, pronto, fazemos umas asneiras como eu já fiz, aí há uns tempos e noutros anos atrás, tomamos uns comprimidos a mais e umas coisas. 28 Mas, a nível profissional consigo controlar todos os aspectos para me manter bem a nível profissional. 29 Desde que tome a medicação em condições e é claro que todos cedemos um bocadinho mas a nível profissional, pelo menos daquilo que eu conheço de mim próprio, consigo manter certo relacionamento com os colegas, com os superiores e consigo trabalhar normalmente. 30 Sim [com qualidade], é isso. 32 De alguma forma [a doença] teve uma grande influência logo na altura em que fui para Alcoitão/Ranholas, em que, pronto, como é que hei-de dizer... 34 Eu era um rapaz rebelde, estava habituado a lidar com pessoas, a gente somos todos normais mas, digamos normais sem problemas, sem doenças nenhuma; até aos 15 anos trabalhei, era um miúdo. 35 Depois continuei a ser um miúdo mas trabalhei na construção civil, com pessoas mais velhas, pessoas que bebiam álcool todo o dia e a todas as horas, mas consideradas normais, etc. 36 Fui para Alcoitão/Ranholas que conhece, sabe que há de tudo um pouco, todo o tipo de deficiências lá, motoras, psicológicas, enfim, todas e mais algumas doenças lá aparecem e... de alguma forma apercebi-me que o mundo em que tinha vivido até ali, que o mundo não era um mundo só cor-de-rosa, não era só para quem tinha bons carros, para quem andava a passear, para quem podia trabalhar em tudo, porque havia pessoas que tinham outro tipo de problemas e... 37 Alcoitão/Ranholas foi uma boa experiência que eu tive, quando me habituei. 38 De alguma maneira contribuí, embora também no princípio talvez me tenha afectado um pouco, mas contribuí para que eu aprendesse a lidar com outros tipos de pessoas com outros tipos de problemas, sem levantar questões: “Porque é que aquele grita mais alto, porque é que o outro tem que andar com muletas, porque é que o outro tem que andar de cadeira de rodas”... 39 Porque me habituei àquele ambiente de pessoas que tinham mesmo aquele tipo de problema. 40 Se me afectou?, no início talvez me tenha afectado. 41 Hoje em dia, por um lado, sinto-me até um privilegiado porque sei lidar com as situações, ou seja, se amanhã ou no outro dia, entrar por aqui uma pessoa que tenha um problema, quer a nível psicológico, quer a nível motor, um bocado mais complicado, eu, por experiência de 2 ou 3 anos que lidei com muitos problemas desses, sei mais ou menos lidar com essas pessoas, consigo ajudá-las. 42 Portanto, nalguns casos sinto-me privilegiado. 43 Só há um aspecto que talvez não me sinta tão privilegiado que é, pronto, o aspecto de ter que tomar sempre medicação. 44 Mas em termos profissionais não me sinto tão privilegiado em ter que trabalhar em associações e não sei què e essas coisas... porque, por vezes, para a minha doença é bom, mas por vezes também se pode tornar complicado. 45 Embora, é claro, em termos psicológicos, às vezes, há situações um bocado complicadas de lidar. 55 Mas, como acho que pessoas que tenham certos tipos de problemas que – isto é já um desabafo – 2 ou 3 anos passarem por Alcoitão/Ranholas, é a maneira de se aperceberem de como as pessoas vivem, de como as pessoas com deficiências motoras e outras mais, conseguem viver o seu dia-a-dia animadas, bem-dispostas e que a gente, ao fim de uns meses de lá estar apercebe-se que, se um dia tiver o azar de ter uma doença daquelas consegue fazer uma vida... consegue ser feliz. Se quiser consegue ser feliz à mesma. 56 Porque conheci rapazes e raparigas que conseguiam ser felizes numa cadeira de rodas. 57 Portanto acho que é uma experiência, quem um dia possa vir a ter 1 problema como eu tive ou assim, o sítio mais indicado no nosso país, talvez, para se adaptar... 58 Reaprender a viver, é Alcoitão/Ranholas sem dúvida alguma. 60 Quanto à minha doença, pronto, tem altos e baixos. 61 Como toda a gente tem altos e baixos na vida, tem dias mais alegres, tem dias mais tristes, mas acho que isso faz parte do ser humano. 62 Sim [continuar a trabalhar], tem sido importante para ajudar a controlar a doença e continua sempre a ser importante o trabalhar. 64 Até porque há uma questão muito importante: apesar de eu ter essa doença, apesar de tomar medicação e todas essas coisas, eu considero-me uma pessoa independente. 65 Portanto, eu, todos os meses, sei que tenho que conseguir um ordenado ao fim do mês. Sem roubar, sem nada. 67 Portanto o que me interessa a mim é ser independente e não precisar dos outros. 76 Se preciso de ir ao Multibanco, tenho o meu cartão, vou eu e levanto o meu dinheiro, não precisa de ser outra pessoa a fazê-lo por mim; ser independente, fazer as coisas como qualquer pessoa faz; se me apetece carregar o telemóvel, se me apetece, quer dizer, se preciso de carregar o telemóvel, meto o cartão no Multibanco e carrego; tentar gerir o meu dinheiro de forma a dar para... para mostrar uma imagem... 77 Até porque, a nível profissional hoje em dia, mesmo nos casos dos CEP centros de emprego protegido – isto já é uma opinião minha, temos que dar uma imagem de sermos umas pessoas responsáveis e pessoa maduras. 78 Porque mesmo a nível de CEP não se pode andar constantemente a chamar a atenção das pessoas para fazer isto, para fazer aquilo, para fazer outra coisa... tem que se ter uma certa... saber-se desenrascar na vida e ser independente... 79 Sim, tenho o apoio [da irmã], claro, quando preciso de alguma coisa, de ir a uma consulta, se for preciso, elas vão comigo. 81 Agora, no dia-a-dia, por exemplo, actualmente, já de há 3 ou 4 anos para cá, vou de 6 em 6 meses ao médico; nessa altura vai uma das minhas irmãs comigo; fala com o médico. 82 Mas, tirando isso, no dia-a-dia faço a minha vida normal. 83 E chego ao fim do mês, o dinheiro que recebo do meu ordenado vai para a minha conta, sou que levanto, sou eu que mexo... 84 Os meus projectos seria a reabertura disto e continuar aqui integrado, porque de alguma maneira já estou habituado a lidar com pessoas com este tipo de problema, com o outro tipo de problema... 99 E conheço o trabalho bem e estou habituado a lidar com as pessoas com vários tipos de problemas e sei que há pessoas que não se conseguem adaptar a um tipo de problemas porque têm este ou aquele problema, não se conseguem adaptar a um tipo de trabalho; têm que se adaptar a outro. 101 Enfim, todas essas coisas e depois porque já estou habituado a conviver com eles, embora eles tenham este ou aquele tipo de problemas, como eu também tenho, mas já estou habituado a conviver com pessoas que tenham estes tipos de problemas. Agora, depois, seria um caso a ver. 102 Que eu, apesar da doença que tenho – e faço aos fins-de-semana, por exemplo, amanhã vou fazer um trabalho – consigo trabalhar ao lado das outras pessoas que, enfim, não tive problema. 106

2 Manuel

2.3. Papéis de vida (Life-space)	2.3.1. Filho	Tinha dificuldades financeiras porque, entretanto, o meu pai já não vivia connosco, os meus irmãos eram todos mais novos do que eu e tive que ir trabalhar logo com 12 anos. 5 Ou seja, a minha mãe é uma pessoa doente, vive de uma pensão, desculpe o termo, mas miserável, eu tenho, todos os meses, sei que tenho que contribuir com x dinheiro; sei que tenho despesas de medicamentos; sei que fumo, tenho que comprar o meu tabaco com o meu dinheiro; se quero beber café, tenho que beber café com o meu dinheiro. 66
	2.3.2. Estudante	Eu saí da escola com 11 anos, quase 12. 3 Depois estive – a data agora não me recordo – mas, tinha cerca de 20 anos, estive em Alcoitão/Ranholas a tirar um curso de jardinagem. 12 Estive lá, portanto, durante cerca de 2 a 3 anos aproximadamente. 13 Eu tenho um curso de jardinagem que tive um valor de quase 17... 47 Há uma coisa que eu gostava de fazer mas eu já trabalho há 20 anos, já vou a estar um bocado cansado, já quase precisava era de reforma, que era vir a estudar, era uma coisa que me estava ... que ainda gostava de um dia, se pudesse, voltar a estudar e chegar o mais longe que conseguisse. 86
	2.3.3. Tempos livres	Já tenho trabalhado em jardinagem mas prefiro esta... pronto, habituei-me... arranjei umas abelhas para ter ao fim-de-semana 51 Sim [também é apicultor]. 53
	2.3.5. Trabalhador	Depois fiz os 12 anos e fui logo trabalhar. 4 Fui trabalhar para – na altura havia as cooperativas do 25 de Abril – fui trabalhar para guardar gado. 6 E, entretanto, andei lá até aos 15 anos. 7 Aos 15 anos, como achei que ganhava mal na altura, ou seja, pouco, fui trabalhar para a construção civil. 8 Na construção civil andei até, até aos 19 anos. 9 Até à altura em que tive esta doença, ou que me apareceu, é que tive a esquizofrenia. 10 Depois, tive uma certa altura em que estive internado a fazer tratamentos e tal. 11 Quando saí de Alcoitão/Ranholas vinha com umas referências razoáveis e estive 1 ano a trabalhar na jardinagem, na Câmara de A., em termos de POC (Programa Ocupacional). 14 Quando acabei lá o trabalho de jardinagem, recebi uma carta, na altura do centro de emprego e foi quando vim para a Associação C, pela 1ª vez. 15 1997. Depois na Associação C foram mais 5 anos. 17 Depois, entretanto, como as coisas correram, pronto, a Associação C de alguma forma parou, acabou por fechar, fui trabalhar para a Câmara de A. mais 1 ano, depois estive, 18 Na jardinagem [o que fazia nesse ano na Câmara de A], à mesma. 20 Depois, passado esse ano, estive 3, 4 meses no desemprego, 21 Sim [a receber subsídio de desemprego], nomeadamente, para aí 4 meses ou assim. 23 Depois a Associação A entrou em contacto comigo, se eu queria vir fazer no mesmo local, mais ou menos os mesmos trabalhos que fazia na Associação C e, trabalhar numa perspectiva que abrangia, que é o, chama-se o desemprego subsidiado, ou seja, estava no desemprego mas ganhava mais 20% por estar a trabalhar. E pronto, vim para cá nessa perspectiva. 24 Entretanto acabei esse sistema do subsídio de desemprego, estive mais 9 meses de um outro programa e agora estou noutra programa; portanto, já cá estou quase há 2 anos ou 3. 25 Desde que tome a medicação em condições e é claro que todos cedemos um bocadinho mas a nível profissional, pelo menos daquilo que eu conheço de mim próprio, consigo manter certo relacionamento com os colegas, com os superiores e consigo trabalhar normalmente. 30 Sim [com qualidade], é isso. 32 Mas em termos profissionais não me sinto tão privilegiado em ter que trabalhar em associações e não sei quê e essas coisas... porque, por vezes, para a minha doença é bom, mas por vezes também se pode tornar complicado. 45 Agora, é assim, no caso concreto da C, esperamos que reabra e essas coisas todas, porque profissionalmente é uma coisa que gosto de fazer. 46 Sim [continuar a trabalhar], tem sido importante para ajudar a controlar a doença e continua sempre a ser importante o trabalhar. 64 Tenho que conseguir trabalhar para ganhar um ordenado ao fim do mês. 68 Um ordenado que me dê minimamente para as despesas que tenho. 69 Para essas obrigações. 71 Até porque, a nível profissional hoje em dia, mesmo nos casos dos CEP centros de emprego protegido – isto já é uma opinião minha, temos que dar uma imagem de sermos umas pessoas responsáveis e pessoa maduras. 78 Porque mesmo a nível de CEP não se pode andar constantemente a chamar a atenção das pessoas para fazer isto, para fazer aquilo, para fazer outra coisa... tem que se ter uma certa... saber-se desenrascar na vida e ser independente... 79 A outra era manter o emprego... pronto... 87 Eu ponho sempre duas coisas: há uma hipótese que é conseguir um emprego mais gratificante e eu talvez tivesse possibilidades disso, conversando com umas pessoas da área da construção civil e tal, gratificante em termos de salário. 88 Os meus projectos são de alguma forma ir subindo, se é a palavra correcta, talvez seja, ir subindo nesta área... até vou ser mais prático: desde a altura em que vim para cá a primeira vez em 97, até à paragem que tive e agora que vim, já subi alguma coisa mas, em termos financeiros as regras continuam a ser as mesmas. 90 Portanto pretendia subir a nível profissional. 91 Eu próprio noto que já dei um grande salto no ponto de saber mexer em tudo e saber ver, saber controlar de alguma forma o trabalho das pessoas novas que vêm, das pessoas que ainda não sabem mexer nas coisas, aí já dei um salto. 92 Tenho acompanhado [o processo de reabertura da C] porque o engenheiro vai-me dizendo e quer dizer, se as coisas evoluíssem no sentido como está previsto... em princípio, não é... para a reabertura, era continuar cá a trabalhar, sim senhor. 96 Mas, nessa altura com a A, ou fosse com quem fosse, teria que ter, até pelas, de alguma forma, pelas responsabilidades no trabalho, por outras coisas mais que eu tenho e que os outros, ou porque não têm tanta capacidade, ou porque estão cá há menos tempo, não conseguem ter, teria que ser mais gratificante em termos de salário. 97 Até porque eu estou a 30 Km de casa, não são 5 ou 10 Km e é um bocado complicado com 450 € dar para tudo. Agora isso, depois, era uma questão a ver. 98 Os meus projectos seria a reabertura disto e continuar aqui integrado, porque de alguma maneira já estou habituado a lidar com pessoas com este tipo de problema, com o outro tipo de problema... 99 E conheço o trabalho bem e estou habituado a lidar com as pessoas com vários tipos de problemas e sei que há pessoas que não se conseguem adaptar a um tipo de problemas porque têm este ou aquele problema, não se conseguem adaptar a um tipo de trabalho; têm que se adaptar a outro. 101 Portanto, as minhas expectativas é por isso, digo-o aqui com todo o à vontade, é por isso que houve aí uma altura que até de alguma forma estive num programa em que ainda estava a ganhar menos do que o que estou a ganhar agora, e que estive quase para me ir embora e não fui, porque tenho esperança que isto reabra e que possa pegar para futuramente voltar a ter um contrato de trabalho com todas as regalias, com todas as coisas que agora não tenho. 103 Ganho 450€ por mês mas não tenho subsídio de férias, não tenho 13º mês, não tenho nada. 104 Portanto, o que eu pretendo é que, se isto reabrir, ter umas condições normais no mercado de trabalho. 105 Que eu, apesar da doença que tenho – e faço aos fins-de-semana, por exemplo, amanhã vou fazer um trabalho – consigo trabalhar ao

2 Manuel

2.4. Desvantagem	2.3.6. Casa e família	lado das outras pessoas que, enfim, não tive problema. 106 Porque, suponhamos, agora estou cá em casa da minha irmã, só vou ao fim-de-semana à terra, às vezes nem lá vou todos os fins-de-semana, mas quase todos os fins-de-semana vou à terra, à da minha mãe; ao fim do mês tenho uma certa e determinada quantia de dinheiro que dou à minha irmã, para despesas de comida, de higiene, de tudo... 73 Quando estou à da minha mãe pago exactamente a mesma coisa. 75 Sim, tenho o apoio [da irmã], claro, quando preciso de alguma coisa, de ir a uma consulta, se for preciso, elas vão comigo. 81 Agora, no dia-a-dia, por exemplo, actualmente, já de há 3 ou 4 anos para cá, vou de 6 em 6 meses ao médico; nessa altura vai uma das minhas irmãs comigo; fala com o médico. 82
	2.4.2.2. Lidar stress	A minha doença é assim: eu, supostamente, sinto-me bem, o que... é claro que tenho que tomar a medicação e essas coisas que são normais nesta doença, que é uma doença crónica. 27 Embora, é claro, em termos psicológicos, às vezes, há situações um bocado complicadas de lidar. 55
	2.4.5. AVD	Sim, tenho o apoio [da irmã], claro, quando preciso de alguma coisa, de ir a uma consulta, se for preciso, elas vão comigo. 81 Agora, no dia-a-dia, por exemplo, actualmente, já de há 3 ou 4 anos para cá, vou de 6 em 6 meses ao médico; nessa altura vai uma das minhas irmãs comigo; fala com o médico. 82
	2.4.7. Relacionamentos inter-pessoais	A minha doença é assim: eu, supostamente, sinto-me bem, o que... é claro que tenho que tomar a medicação e essas coisas que são normais nesta doença, que é uma doença crónica. 27 Desde que tome a medicação em condições e é claro que todos cedemos um bocadinho mas a nível profissional, pelo menos daquilo que eu conheço de mim próprio, consigo manter certo relacionamento com os colegas, com os superiores e consigo trabalhar normalmente. 30 Alcoitão/Ranholas foi uma boa experiência que eu tive, quando me habituei. 38 De alguma maneira contribuí, embora também no princípio talvez me tenha afectado um pouco, mas contribuí para que eu aprendesse a lidar com outros tipos de pessoas com outros tipos de problemas, sem levantar questões: "Porque é que aquele gruta mais alto, porque é que o outro tem que andar com muletas, porque é que o outro tem que andar de cadeira de rodas"... 39 Porque me habituei àquele ambiente de pessoas que tinham mesmo aquele tipo de problema. 40 Se me afectou?, no início talvez me tenha afectado. 41 Hoje em dia, por um lado, sinto-me até um privilegiado porque sei lidar com as situações, ou seja, se amanhã ou no outro dia, entrar por aqui uma pessoa que tenha um problema, quer a nível psicológico, quer a nível motor, um bocado mais complicado, eu, por experiência de 2 ou 3 anos que lidei com muitos problemas desses, sei mais ou menos lidar com essas pessoas, consigo ajudá-las. 42 Portanto, nalguns casos sinto-me privilegiado. 43 Mas em termos profissionais não me sinto tão privilegiado em ter que trabalhar em associações e não sei quê e essas coisas... porque, por vezes, para a minha doença é bom, mas por vezes também se pode tornar complicado. 45 Embora, é claro, em termos psicológicos, às vezes, há situações um bocado complicadas de lidar. 55 Mas, como acho que pessoas que tenham certos tipos de problemas que – isto é já um desabafo – 2 ou 3 anos passarem por Alcoitão/Ranholas, é a maneira de se aperceberem de como as pessoas vivem, de como as pessoas com deficiências motoras e outras mais, conseguem viver o seu dia-a-dia animadas, bem-dispostas e que a gente, ao fim de uns meses de lá estar apercebe-se que, se um dia tiver o azar de ter uma doença daquelas consegue fazer uma vida... consegue ser feliz. Se quiser consegue ser feliz à mesma. 56 Porque conheci rapazes e raparigas que conseguiram ser felizes numa cadeira de rodas. 57 Os meus projectos seria a reabertura disto e continuar aqui integrado, porque de alguma maneira já estou habituado a lidar com pessoas com este tipo de problema, com o outro tipo de problema... 99 E conheço o trabalho bem e estou habituado a lidar com as pessoas com vários tipos de problemas e sei que há pessoas que não se conseguem adaptar a um tipo de problemas porque têm este ou aquele problema, não se conseguem adaptar a um tipo de trabalho; têm que se adaptar a outro. 101 Enfim, todas essas coisas e depois porque já estou habituado a conviver com eles, embora eles tenham este ou aquele tipo de problemas, como eu também tenho, mas já estou habituado a conviver com pessoas que tenham estes tipos de problemas. Agora, depois, seria um caso a ver. 102
	2.4.8. Áreas vida	Mas em termos profissionais não me sinto tão privilegiado em ter que trabalhar em associações e não sei quê e essas coisas... porque, por vezes, para a minha doença é bom, mas por vezes também se pode tornar complicado. 45 Até porque, a nível profissional hoje em dia, mesmo nos casos dos CEP centros de emprego protegido – isto já é uma opinião minha, temos que dar uma imagem de sermos umas pessoas responsáveis e pessoa maduras. 78

Dimensão	Categoria	Unidades de texto
2.1. Fases de desenvolvimento (Life-span)	2.1.1. Crescimento	Foi assim: fiz até à 4ª classe na escola. 3 Depois de lá, quando estava a fazer formação, telefonaram da Escola G. O., a dizer se eu queria ir fazer o segundo ano de noite. 11 Eu aproveitei, não pagava nada. 12 Aproveitei, ainda recebia dinheiro. 13 Aproveitei não era só pelo dinheiro mas, assim, pelo 2º ano. Fiz o 2º ano, trabalhava de dia. 14 Não [quando saí da escola não foi logo para o centro de reabilitação de C.V.]. 18 Eu saí da escola já tinha passado os meus 14 anos... 21 1994, 11 de Abril de 1994 [ano em que foi para o centro de reabilitação de C.V.]. 23 Sim [tinha quase 20 anos]. 25 Mas pronto, já não era preciso tanto, porque já tinha faltado na escola primária, desde a minha 1ª classe até à minha 4ª classe... faltava bastante tempo... 29 E andar foi mais ou menos aos 11. 34 Foi sim [andar aos 11 anos de idade]. 36 Mas depois passei para a 3ª, tive uma professora espectacular, depois para a 4ª classe, ainda melhor, que o professor gostava de mim, eu gostava do professor. 66 Ele disse logo para o inspector que ele não queria professores de apoio, que ainda atrapalhava mais: ele a explicar uma coisa e a professora a explicar outra, que ainda era pior. 67 E a professora da 3ª também, dava uma coisa, eu ia para casa dos professores e tudo. Para a professora não, que a professora morava em P. e eu em C.V.. 68 Dava trabalhos aos outros e a mim dava-me aquilo que eu custava a aprender, que era mais o português. 69 Eu estava inscrita noutro centro que era cá em C.V., mas era em cima quase ao pé da Casa do Povo, e o médico não achou bem eu ir... eu tinha de ir para um ambiente agradável que me ajudasse a desenvolver melhor. O médico foi lá e tudo, o médico da fala e dos nervos e o médico de família, ainda. 76 Eu fui-me inscrever porque uma senhora queria que eu fosse. Ela inscreveu-me e tudo, como não era de cá, era de L... também tinha mais a noção muito para mim, porque eu também era uma pessoa desenrascada e tudo, eu fui-me inscrever. 77 Só que o ambiente não era bom porque umas pessoas gritavam, outras choravam, eu não podia ir para esse ambiente, que ainda era pior para mim. 78 Tinha que ir para um ambiente onde as pessoas ajudavam umas às outras – no meu caso precisava mais de ajuda que as outras, não é?, porque eu falava mas atrapalhava-me muito e por isso tinha que ter uma pessoa que me ajudasse a desenvolver a fala porque, depois da fala, já não era nada para mim. 79
	2.1.2. Exploração	Depois o Centro de Reabilitação Profissional de C. V. abriu, fui para lá, fiz um curso de cerâmica. 4 Fiz o curso de cerâmica todo completo. 27 Dava trabalhos aos outros e a mim dava-me aquilo que eu custava a aprender, que era mais o português. 69 Que a matemática ganho até aos professores se é preciso. 70 Sim [na língua portuguesa], era mais custoso. 73 Sim [o trabalho ajudou-a a sentir-se melhor], muito melhor. É uma coisa que eu, quando acabasse de fazer o curso, mesmo que não ficasse a trabalhar naquilo em que eu estive... da cerâmica, mas não me importava, eu queria era ter um trabalho como a outra gente. 90 Se pudesse mudar, gostava de mudar. 106 Se eu pudesse mudar para fazer coisas de cerâmica, que eu gosto muito de mexer em barro. 107 Quando eu estou de férias, vou sempre para baixo trabalhar em barro. 108
	2.1.3. Estabelecimento	Depois fui para onde era antigamente a cadeia, estive a fazer o estágio. 6 Correu-me tudo bem, que eles ajudaram-me. Também os ajudei muito. 7 Depois eles não tinham dinheiro para me empregar, voltei outra vez lá para baixo, estive lá... 8 Sim [no centro de reabilitação de C.V.]. 10 Eu andava a trabalhar nas casas das senhoras, a limpar. 19 Para o centro [voltou]. 38 Tinha-me portado bem, não faltava, não me meteram faltas, porque eles pediam-me sábados, domingos e feriados, eu ia, para compensar os dias que eu faltava. E eles não me meteram falta, meteram-me presença. 39 Eu depois voltei para baixo, estive a ganhar à mão-de-obra, até que vim para aqui. 40 À mão-de-obra [esteve a ganhar]. 42 Estive lá ainda muito tempo, estive. Depois vim fazer uma experiência de 2 semanas, eles, o sr. JG, gostou de mim, fiquei. 44 Eles, o sr. JG que é o primeiro patrão, gostou de mim, sempre gostei dele, gostei do serviço e vim fazer as duas semanas. 47 Eles gostaram de mim, fizeram-me um contrato, fui à Junta Médica, tudo feito, comecei a trabalhar e tudo até... 48 Depois fui aprendendo as coisas que não estava habituada a fazer – encher tinteiros e limpar, testar, atender telefone... 49 Atender à porta que já estava dantes, já recebia muitos clientes, lá em cima, quando a fazer o estágio. Não me custou muito... 50 Não, foi mais por causa do horário só. Que eu como estava no Centro, entrava às 9 horas, podia-me levantar às oito e um quarto, que dava tempo e bem tempo. Depois fui para baixo, estive lá. 51 Vim para aqui fazer a experiência em 2001. Eles gostaram de mim. Fiquei. 52 Até agora, estou com um emprego. 53 Já mexo no computador, faço testes, atendo clientes, vou ao correio, vou fazer mandados quando é preciso, até hoje. 54 Que eu no princípio de vir para aqui tive uma... tive quase uma “esgotação de nervos”, que ainda entrou para mim mas, nunca faltei ao trabalho, mesmo que não quisesse trabalhar, vinha... 95 Cumpria o horário, mesmo que não fizesse nada, chegasse lá, sentasse mas eles viam que eu sentava mas não estava bem. 97 Eu depois levantava-me, trabalhava, às vezes à bruta, depois de repente sentava-me, que não tinha ... eles os três ajudaram-me... 98 Se fosse para melhor deixava. 113 Não [não vai fazer isso]. 115

		Porque eles gostaram, fizeram-me o contrato por... de termo... já estou mesmo efectiva, graças a Deus... mas não. 116
2.2. Sistema de auto-conceito	2.2.1. Ident. Vocac.	Se pudesse mudar, gostava de mudar. 106 Se eu pudesse mudar para fazer coisas de cerâmica, que eu gosto muito de mexer em barro. 107
	2.2.2. Auto-conceitos	Correu-me tudo bem, que eles ajudaram-me. Também os ajudei muito. 7 Mesmo assim tenho-me desenrascado bem. 55 Vou ao médico sozinho quando é preciso. 61 Vejo-me, por causa da fala, que eu vou a um sítio e às vezes as pessoas não me percebem; mas ao andar não dizem nada, que eu ando bastante bem, usei aparelhos para isso. 63 Na escola tinha professoras que me meteram de parte. 65 Mas depois passei para a 3ª, tive uma professora espectacular, depois para a 4ª classe, ainda melhor, que o professor gostava de mim, eu gostava do professor. 66 Ele disse logo para o inspector que ele não queria professores de apoio, que ainda atrapalhava mais: ele a explicar uma coisa e a professora a explicar outra, que ainda era pior. 67 Dava trabalhos aos outros e a mim dava-me aquilo que eu custava a aprender, que era mais o português. 69 Que a matemática ganho até aos professores se é preciso. 70 Não [as suas dificuldades não influenciaram o seu percurso de vida]. 75 Eu estava inscrita noutro centro que era cá em C.V., mas era em cima quase ao pé da Casa do Povo, e o médico não achou bem eu ir... eu tinha de ir para um ambiente agradável que me ajudasse a desenvolver melhor. O médico foi lá e tudo, o médico da fala e dos nervos e o médico de família, ainda. 76 Eu fui-me inscrever porque uma senhora queria que eu fosse. Ela inscreveu-me e tudo, como não era de cá, era de L... também tinha mais a noção muito para mim, porque eu também era uma pessoa desenrascada e tudo, eu fui-me inscrever. 77 Só que o ambiente não era bom porque umas pessoas gritavam, outras choravam, eu não podia ir para esse ambiente, que ainda era pior para mim. 78 Tinha que ir para um ambiente onde as pessoas ajudavam umas às outras – no meu caso precisava mais de ajuda que as outras, não é?, porque eu falava mas atrapalhava-me muito e por isso tinha que ter uma pessoa que me ajudasse a desenvolver a fala porque, depois da fala, já não era nada para mim. 79 Hoje... fui para baixo, estou a gostar... gostei, ajudaram-me muito. 80 Quando eu precisava mais de ajuda que noutros dias, quando eu dizia que ia ao médico, ia sozinho, quando pensava que estava sozinho, estava acompanhada. 81 Muitas vezes aconteceu-me isso, que eu ficava em C.V. para ir ao médico e quando... antes de ir para o médico já estava lá uma doutora à minha espera para ir comigo. 82 Tenho... tive, de princípio quando vim para baixo, fui à Caixa, tinha pessoas à frente: “Ah, a menina tem vagar”; uma vez pus-me mesmo assim aos gritos, foi quando souberam que eu também tinha, também tinha direito como os outros de lugar. Uhm... mais nada. 85 Sim (continua a sentir que tem alguma doença), tem dias em que sinto-me mais nervosa, mas depois passa. 87 Já me consigo controlar com os nervos, portanto, senão tinha que tomar medicamentos para me poder controlar. 88 Sim [o trabalho ajudou-a a sentir-se melhor], muito melhor. É uma coisa que eu, quando acabasse de fazer o curso, mesmo que não ficasse a trabalhar naquilo em que eu estive... da cerâmica, mas não me importava, eu queria era ter um trabalho como a outra gente. 90 Para ter o meu dinheiro, quando eu precisava de comprar uma coisinha para mim, dizer assim: “Comprei para mim”. 91 Os... não... eu também ajudaram-me, foi o sr. JG, depois veio o R., a L. também diz que tem uma irmã, também está no centro de formação, mais ou menos, ela diz que, pronto, também me ajuda. 92 Eu ajudo. 93 Eles os três gostam muito de mim. 94 Que eu no princípio de vir para aqui tive uma... tive quase uma “esgotação de nervos”, que ainda entrou para mim mas, nunca faltei ao trabalho, mesmo que não quisesse trabalhar, vinha... 95 Eu depois levantava-me, trabalhava, às vezes à bruta, depois de repente sentava-me, que não tinha ... eles os três ajudaram-me. 98 Ajuda [este trabalho]. 100 Muito trabalho e saúde é o que interessa. 102
2.3. Papéis de vida (Life-space)	2.3.1. Filho	Estive quase dois meses internada para ver se era operada se não era. Mas eu agarrei-me tanto ao meu padrasto que ele não deixou. 30
	2.3.2. Estudante	Foi assim: fiz até à 4ª classe na escola. 3 Depois o Centro de Reabilitação Profissional de C. V. abriu, fui para lá, fiz um curso de cerâmica. 4 Estive lá até ao meu estágio. 5 Depois de lá, quando estava a fazer formação, telefonaram da Escola G. O., a dizer se eu queria ir fazer o segundo ano de noite. 11 Aproveitei não era só pelo dinheiro mas, assim, pelo 2º ano. Fiz o 2º ano, trabalhava de dia... 14 Não sei [quantos anos tinha nessa altura]. Estava a fazer formação: eu entrei em 94 e foi quase antes de sair para estágio; que eu fui em 1997 fazer estágio, fiz em 98, 97, quando eu fui fazer, mais ou menos, o estágio. 16 Não [quando saí da escola não foi logo para o centro de reabilitação de C.V.]. 18 Eu saí da escola já tinha passado os meus 14 anos... 21 1994, 11 de Abril de 1994 [ano em que foi para o centro de reabilitação de C.V.]. 23 Sim [tinha quase 20 anos]. 25 Fiz o curso de cerâmica todo completo. 27 Faltava quando precisava de faltar para ir aos médicos, à mesma. 28 Mas pronto, já não era preciso tanto, porque já tinha faltado na escola primária, desde a minha 1ª classe até à minha 4ª classe... faltava bastante tempo... 29 Na escola tinha professoras que me meteram de parte. 65 Mas depois passei para a 3ª, tive uma professora espectacular, depois para a 4ª classe, ainda melhor, que o professor gostava de mim, eu gostava do professor. 66 Ele disse logo para o inspector que ele não queria professores de apoio, que ainda atrapalhava mais: ele a explicar uma coisa e a professora a explicar outra, que ainda era pior. 67 E a professora da 3ª também, dava uma coisa, eu ia para casa dos professores e tudo. Para a professora não, que a professora morava em P. e eu em C.V.. 68 Dava trabalhos aos outros e a mim dava-me aquilo que eu custava a aprender, que era mais o português. 69 Que a matemática ganho até aos professores se é preciso. 70 Sim [na língua portuguesa], era mais custoso. 73

3 Maria

	<p>Eu estava inscrita noutra centro que era cá em C.V., mas era em cima quase ao pé da Casa do Povo, e o médico não achou bem eu ir... eu tinha de ir para um ambiente agradável que me ajudasse a desenvolver melhor. O médico foi lá e tudo, o médico da fala e dos nervos e o médico de família, ainda. 76</p> <p>Eu fui-me inscrever porque uma senhora queria que eu fosse. Ela inscreveu-me e tudo, como não era de cá, era de L... também tinha mais a noção muito para mim, porque eu também era uma pessoa desenrascada e tudo, eu fui-me inscrever. Foi assim: fiz até à 4ª classe na escola. 3</p> <p>Depois o Centro de Reabilitação Profissional de C. V. abriu, fui para lá, fiz um curso de cerâmica. 4</p> <p>Estive lá até ao meu estágio. 5</p> <p>++ Text units 11-11:</p> <p>Depois de lá, quando estava a fazer formação, telefonaram da Escola G. O., a dizer se eu queria ir fazer o segundo ano de noite. 11</p> <p>++ Text units 14-14:</p> <p>Aproveitei não era só pelo dinheiro mas, assim, pelo 2º ano. Fiz o 2º ano, trabalhava de dia... 14</p> <p>++ Text units 16-16:</p> <p>Não sei [quântos anos tinha nessa altura]. Estava a fazer formação: eu entrei em 94 e foi quase antes de sair para estágio; que eu fui em 1997 fazer estágio, fiz em 98, 97, quando eu fui fazer, mais ou menos, o estágio. 16</p> <p>++ Text units 18-18:</p> <p>Não [quando saiu da escola não foi logo para o centro de reabilitação de C.V.]. 18</p> <p>++ Text units 21-21:</p> <p>Eu sai da escola já tinha passado os meus 14 anos... 21</p> <p>++ Text units 23-23:</p> <p>1994, 11 de Abril de 1994 [ano em que foi para o centro de reabilitação de C.V.]. 23</p> <p>++ Text units 25-25:</p> <p>Sim [tinha quase 20 anos]. 25</p> <p>++ Text units 27-29:</p> <p>Fiz o curso de cerâmica todo completo. 27</p> <p>Faltava quando precisava de faltar para ir aos médicos, à mesma. 28</p> <p>Mas pronto, já não era preciso tanto, porque já tinha faltado na escola primária, desde a minha 1ª classe até à minha 4ª classe... faltava bastante tempo... 29</p> <p>++ Text units 65-71:</p> <p>Na escola tinha professoras que me meteram de parte. 65</p> <p>Mas depois passei para a 3ª, tive uma professora espectacular, depois para a 4ª classe, ainda melhor, que o professor gostava de mim, eu gostava do professor. 66</p> <p>Ele disse logo para o inspector que ele não queria professores de apoio, que ainda atrapalhava mais: ele a explicar uma coisa e a professora a explicar outra, que ainda era pior. 67</p> <p>E a professora da 3ª também, dava uma coisa, eu ia para casa dos professores e tudo. Para a professora não, que a professora morava em P. e eu em C.V.. 68</p> <p>Dava trabalhos aos outros e a mim dava-me aquilo que eu custava a aprender, que era mais o português. 69</p> <p>Que a matemática ganho até aos professores se é preciso. 70</p> <p>71</p> <p>++ Text units 73-73:</p> <p>Sim [na língua portuguesa], era mais custoso. 73</p> <p>++ Text units 76-77:</p> <p>Eu estava inscrita noutra centro que era cá em C.V., mas era em cima quase ao pé da Casa do Povo, e o médico não achou bem eu ir... eu tinha de ir para um ambiente agradável que me ajudasse a desenvolver melhor. O médico foi lá e tudo, o médico da fala e dos nervos e o médico de família, ainda. 76</p> <p>Eu fui-me inscrever porque uma senhora queria que eu fosse. Ela inscreveu-me e tudo, como não era de cá, era de L... também tinha mais a noção muito para mim, porque eu também era uma pessoa desenrascada e tudo, eu fui-me inscrever. 77</p>
2.3.3. Tempo livre	<p>Quando eu estou de férias, vou sempre para baixo trabalhar em barro. 108</p> <p>Sim [para o centro de reabilitação profissional de C.V.]. 110</p> <p>Já a directora, que é a Dra. AS, deixa-me, já disse que eu tinha a carta branca. Outra vez vi um envelope branco e ofereci-lho. 111</p>
2.3.4. Cidadão	<p>Tenho... tive, de princípio quando vim para baixo, fui à Caixa, tinha pessoas à frente: "Ah, a menina tem vagar"; uma vez pus-me mesmo assim aos gritos, foi quando souberam que eu também tinha, também tinha direito como os outros de lugar. Uhm... mais nada. 85</p>
2.3.5. Trabalhador	<p>Depois fui para onde era antigamente a cadeia, estive a fazer o estágio. 6</p> <p>Depois eles não tinham dinheiro para me empregar, voltei outra vez lá para baixo, estive lá... 8</p> <p>Eu andava a trabalhar nas casas das senhoras, a limpar. 19</p> <p>Tinha-me portado bem, não faltava, não me meteram faltas, porque eles pediam-me sábados, domingos e feriados, eu ia, para compensar os dias que eu faltava. E eles não me meteram falta, meteram-me presença. 39</p> <p>Eu depois voltei para baixo, estive a ganhar à mão-de-obra, até que vim para aqui. 40</p> <p>À mão-de-obra [estive a ganhar]. 42</p> <p>É assim: se a monitora vendia a peça, eu ganhava 50% ou 40%, aquilo que ela quisesse me dar. 43</p> <p>Estive lá ainda muito tempo, estive. Depois vim fazer uma experiência de 2 semanas, eles, o sr. JG, gostou de mim, fiquei. 44</p> <p>Sim [aqui na firma onde está hoje], que era dantes, era a R. 46</p>

3 Maria

	<p>Eles, o sr. JG que é o primeiro patrão, gostou de mim, sempre gostei dele, gostei do serviço e vim fazer as duas semanas. 47</p> <p>Eles gostaram de mim, fizeram-me um contrato, fui à Junta Médica, tudo feito, comecei a trabalhar e tudo até... 48</p> <p>Depois fui aprendendo as coisas que não estava habituada a fazer – encher tinteiros e limpar, testar, atender telefone... 49</p> <p>Atender à porta que já estava dantes, já recebia muitos clientes, lá em cima, quando a fazer o estágio. Não me custou muito... 50</p> <p>Vim para aqui fazer a experiência em 2001. Eles gostaram de mim. Fiquei. 52</p> <p>Até agora, estou com um emprego. 53</p> <p>Já mexo no computador, faço testes, atendo clientes, vou ao correio, vou fazer mandados quando é preciso, até hoje. 54</p> <p>Mesmo assim tenho-me desenrascado bem. 55</p> <p>Não, agora não vou de transporte público. Agora a minha irmã mais velha tirou a carta, vou com ela e venho com ela. 59</p> <p>Mas ela vai-se casar, depois em Setembro ela vai de férias, eu já não, tirei férias uns dias mas, ela depois vai de lua-de-mel e eu venho trabalhar, venho sozinha, que me desenrasco bem. 60</p> <p>Sim [o trabalho ajudou-a a sentir-se melhor], muito melhor. É uma coisa que eu, quando acabasse de fazer o curso, mesmo que não ficasse a trabalhar naquilo em que eu estive... da cerâmica, mas não me importava, eu queria era ter um trabalho como a outra gente. 90</p> <p>Eu ajudo. 93</p> <p>Eles os três gostam muito de mim. 94</p> <p>Que eu no princípio de vir para aqui tive uma... tive quase uma "esgotação de nervos", que ainda entrou para mim mas, nunca faltei ao trabalho, mesmo que não quisesse trabalhar, vinha... 95</p> <p>Cumpria o horário, mesmo que não fizesse nada, chegasse lá, sentasse mas eles viam que eu sentava mas não estava bem. 97</p> <p>Eu depois levantava-me, trabalhava, às vezes à bruta, depois de repente sentava-me, que não tinha ... eles os três ajudaram-me. 98</p> <p>Ajuda [este trabalho]. 100</p> <p>Muito trabalho e saúde é o que interessa. 102</p> <p>Se fosse para melhor deixava. 113</p> <p>Porque eles gostaram, fizeram-me o contrato por... de termo... já estou mesmo efectiva, graças a Deus... mas não. 116</p>
2.3.6. Casa e família	<p>Sim [continua a viver em C.V.]. 57</p> <p>Sim, sim [quer continuar em C.V., com a família]. 104</p>
2.4. Desvantagem	<p>2.4.1. Aprendizagem</p> <p>Mas pronto, já não era preciso tanto, porque já tinha faltado na escola primária, desde a minha 1ª classe até à minha 4ª classe... faltava bastante tempo... 29</p> <p>Na escola tinha professoras que me meteram de parte. 65</p> <p>Mas depois passei para a 3ª, tive uma professora espectacular, depois para a 4ª classe, ainda melhor, que o professor gostava de mim, eu gostava do professor. 66</p> <p>Ele disse logo para o inspector que ele não queria professores de apoio, que ainda atrapalhava mais: ele a explicar uma coisa e a professora a explicar outra, que ainda era pior. 67</p> <p>E a professora da 3ª também, dava uma coisa, eu ia para casa dos professores e tudo. Para a professora não, que a professora morava em P. e eu em C.V.. 68</p> <p>Dava trabalhos aos outros e a mim dava-me aquilo que eu custava a aprender, que era mais o português. 69</p> <p>Que a matemática ganho até aos professores se é preciso. 70</p> <p>Sim [na língua portuguesa], era mais custoso. 73</p> <p>Eu estava inscrita noutra centro que era cá em C.V., mas era em cima quase ao pé da Casa do Povo, e o médico não achou bem eu ir... eu tinha de ir para um ambiente agradável que me ajudasse a desenvolver melhor. O médico foi lá e tudo, o médico da fala e dos nervos e o médico de família, ainda. 76</p> <p>2.4.2. Realização de tarefas</p> <p>Só que o ambiente não era bom porque umas pessoas gritavam, outras choravam, eu não podia ir para esse ambiente, que ainda era pior para mim. 78</p> <p>Sim (continua a sentir que tem alguma doença), tem dias em que sinto-me mais nervosa, mas depois passa. 87</p> <p>Já me consigo controlar com os nervos, portanto, senão tinha que tomar medicamentos para me poder controlar. 88</p> <p>Que eu no princípio de vir para aqui tive uma... tive quase uma "esgotação de nervos", que ainda entrou para mim mas, nunca faltei ao trabalho, mesmo que não quisesse trabalhar, vinha... 95</p> <p>Cumpria o horário, mesmo que não fizesse nada, chegasse lá, sentasse mas eles viam que eu sentava mas não estava bem. 97</p> <p>Eu depois levantava-me, trabalhava, às vezes à bruta, depois de repente sentava-me, que não tinha ... eles os três ajudaram-me. 98</p> <p>Ajuda [este trabalho]. 100</p> <p>2.4.3. Comunicação</p> <p>A garganta [operada], porque eu não falava. 32</p> <p>Eu só comecei a falar tinha os meus 7 anos. 33</p> <p>Vejo-me, por causa da fala, que eu vou a um sítio e às vezes as pessoas não me percebem; mas ao andar não dizem nada, que eu ando bastante bem, usei aparelhos para isso. 63</p> <p>Tinha que ir para um ambiente onde as pessoas ajudavam umas às outras – no meu caso precisava mais de ajuda que as outras, não é?, porque eu falava mas atrapalhava-me muito e por isso tinha que ter uma pessoa que me ajudasse a desenvolver a fala porque, depois da fala, já não era nada para mim. 79</p> <p>2.4.4. Mobilidade</p> <p>E andar foi mais ou menos aos 11. 34</p> <p>Vejo-me, por causa da fala, que eu vou a um sítio e às vezes as pessoas não me percebem; mas ao andar não dizem nada, que eu ando bastante bem, usei aparelhos para isso. 63</p> <p>2.4.5. AVD</p> <p>Vou ao médico sozinha quando é preciso. 61</p> <p>Quando eu precisava mais de ajuda que noutros dias, quando eu dizia que ia ao médico, ia sozinha; quando pensava que estava sozinha, estava acompanhada. 81</p> <p>Muitas vezes aconteceu-me isso, que eu ficava em C.V. para ir ao médico e quando... antes de ir para o médico já estava lá uma doutora à minha espera para ir comigo. 82</p> <p>2.4.8. Áreas da vida</p> <p>Não [as suas dificuldades não influenciaram o seu percurso de vida]. 75</p> <p>2.4.9.3. Vida comunitária</p> <p>Tenho... tive, de princípio quando vim para baixo, fui à Caixa, tinha pessoas à frente: "Ah, a menina tem vagar"; uma vez pus-me mesmo assim aos gritos, foi quando souberam que eu também tinha, também tinha direito como os outros de lugar. Uhm... mais nada. 85</p>

Dimensão	Categoria	Unidades de texto
2.1. Fases de desenvolvimento (Life-span)	2.1.1 Crescimento	E graças a esses 40, 50% de olhos, ainda consegui ler nos livros normais, aqueles livros, portanto, com as letras um bocado mais gradas. 4 Escolhi sempre livros com as letras um bocado mais gradas e também tinha por vezes algumas ajudas.. mas esses 40, 50% de visão ainda me permitiram fazer a minha 4ª classe, ainda fui à escola... 5 Ainda frequentei a escola comercial, onde cheguei ao 4º ano, mais ou menos; porque eu, depois, só comecei a estudar na escola com, lá para os 15, 16 anos. 6 Portanto, fiz a 4ª classe, andei por lá, pela minha terra, que eu sou de B., uma pequena aldeia aqui no concelho de S., distrito de B.. 7 Portanto, utilizar a visão para ler e para estudar, acabou. 12 Dediquei-me então ao braille. Aprendi braille, comecei à volta dos 20 anos. 13 Aprendi braille, dediquei-me, não foi fácil. 14 É fácil, segundo os meus colegas me dizem, começar de pequenino, a pessoa cega total e, pronto, só se lê no braille e é fácil. 15 Mas para quem aprende aos 20 anos, a coisa não é fácil como parece à primeira vista. 16 Mas, enfim, graças a uma grande força de vontade que sempre tive em tudo onde me meto, consegui. 17 Tanto consegui que consegui depois acabar o meu curso comercial, já em braille e com a ajuda de gravações e assim. 18 Ah, mas entretanto, frequentei uma coisa muito importante, que foi muito importante para a minha vida, aliás, foi talvez a coisa mais importante ao nível de futuro: frequentei a Fundação Raquel e Martin Sain, em Lisboa, que era uma fundação que hoje já não existe, que era centro de reabilitação, género, centro de reabilitação. 20 E que me preparou para a vida. 21 Lá na Fundação Sain não ensinavam só a viver de novo, mas também tinham nessa altura uma pessoa fantástica, que era a Dra. Maria João Allen Vasconcelos, que era uma pessoa altamente colocada e que conseguia, ainda nessa altura, que conseguia empregos para muitos, para muitos dos estagiários da Fundação Sain. 22 Hoje é muito difícil conseguir-se isso. Hoje só existe o Centro de Reabilitação dos Anjos que dificilmente consegue empregar pessoas. 23 É muito difícil hoje mas naquela altura não era tão difícil quanto isso e eu fui um dos que tive o privilégio de ser colocado através da Fundação Raquel e Martin Sain. 24 E então, no Hospital de B... mas, eu quero realçar mais uma vez, o papel, realmente, que nessa altura a Fundação Raquel e Martin Sain tinha, não só na reabilitação mas na colocação das pessoas cegas. 29 Já lá vão 26 anos. 51
	2.1.2 Exploração	Andei por lá mas, aos 16 anos, entendi que ia tentar, mesmo com aquele pedacinho de visão que tinha, ver se ia fazer mais qualquer coisa do que a 4ª classe. 8 Então entrei para a escola comercial, primeiramente em M., depois em B., onde cheguei ao 4º ano. 9 Portanto, tirei até ao meu 9º ano e é nessa altura que entendi que não deveria ficar na minha terra, que não devia ficar em B., porque as possibilidades que tinha lá de futuro eram pouquíssimas, tendo... 19 Eu, portanto, depois de fazer o meu estágio, à volta dos meus vinte e três, vinte e quatro anos, soube que o Hospital de B. ia abrir, que ia ser inaugurado; ora e calculei que haveria lá telefonistas, que é um dos poucos empregos a que um cego pode ter acesso. 25 E então entrei em contacto com o hospital, entrei em contacto com a Fundação e, graças a isso, eles moveram os cordelinhos, portanto, e fui chamado para telefonista no Hospital de B.. 26 Vim, vim directamente da aldeia de B. para a cidade de B. para entrar 73 para o Hospital, exactamente. Eu, quando vim da aldeia de B. foi para 74 tomar posse do lugar de telefonista no Hospital de B.. 75 Portanto o que é que acontece?, quando realmente vi que era absolutamente necessário sair da aldeia onde estava para poder ser alguém no futuro, também entendi, por essa altura, ora 81, 80, 90, já lá vão 26 anos, já vai caminhando para 30 anos, entendi também que havia muitas outras pessoas que não tinham tido as oportunidades que eu tive; que, se calhar, tinham as mesmas capacidades que eu tinha, ou mais ainda, mas que não tinham tido as oportunidades. 76
	2.1.3 Estabelecimento	Ah, fizeram-me o estágio desde essa altura no jornal O Século, imagine aos anos que isto foi, em Lisboa, que eu fiz. 27 E depois fui admitido então no Hospital de B. como telefonista. Isto, já lá vão 35 anos, mais ou menos, de trabalho. 28 Ah, comecei por ser telefonista. 32 Portanto, e então colocaram-me – nessa altura não havia serviço social no hospital, ainda não havia o quadro de assistentes sociais – e colocaram-me a fazer serviço social. 34 Fui porteiro, fui também... 37 Quanto tempo [foi telefonista]? À volta aí de 2 anos, mais ou menos 2 anos. 39 Também fiz trabalho ainda de recepcionista. 41 Também fui porteiro. 42 E depois, finalmente, o hospital não tinha biblioteca e, então, o conselho de administração da altura propôs-me se eu seria capaz de montar a biblioteca técnica do hospital. 43 Primeiro trabalhei 10 anos sozinho, lá na biblioteca. 52
	2.1.4 Manutenção	Portanto fiz serviço social no Hospital de B. durante alguns anos, até que chegaram, realmente, as técnicas que ocuparam os lugares do quadro. 35 Portanto, nessa altura eu deixei de fazer aquele serviço, não é; eu falava com os doentes, ouvia as carências dos doentes e encaminhava-os para os vários serviços que podiam satisfazê-los... fiz mil e uma coisas ao nível do serviço social. 36 Fiz vários cursos em Lisboa ao nível, primeiro um curso pequeno, o curso documentalista e tal, até que fiz o curso que permite a pessoa entrar no quadro do hospital como técnico de documentação, que é o chamado curso de BAD. 45 Que é tirado, naquela altura, na Biblioteca Nacional, mas promovido pela Associação dos Bibliotecários, Arquivistas e documentalistas. Portanto, é um curso oficial, que era naquela altura um curso de 3 anos, mas intensivo, que se fez em muito menos tempo. 47 Terminado esse curso comecei então a montar a biblioteca técnica do hospital. 48 Em 1979, foi inaugurada em 79 essa biblioteca. Portanto, a partir daí a minha carreira profissional tem sido sempre, sempre na biblioteca, desde 79 até agora. 50 E então durante esses 10 anos que estou lá sozinho porque, claro, qualquer pessoa poderá perguntar “Então mas como é que uma pessoa cega” – cega ou na altura, quase – “consegue ler os livros, se não consegue ler os livros, como é que consegue montar uma biblioteca, fazer tudo?”. Então, tinha uma pessoa que me lia, que me retirava dos livros os dados essenciais para fazer a minha catalogação e eu depois fazia tudo o resto. 57 E então, por isso mesmo, eu dediquei-me, estando integrado em várias associações, de há 25 anos a esta parte, ou mais, concretamente, na CNAD, que é a Cooperativa Nacional de Apoio a Deficientes. 84 Eu fui... eu cheguei a ser delegado aqui em B., não só da CNAD, que ainda sou dessa, da ACAPO, aquela grande associação de cegos, que eu também ajudei a fundar. 85 Portanto, eu fui dos fundadores da ACAPO; que havia 3 associações de cegos, que depois se uniram numa só, eu fui um dos fundadores da ACAPO. 86 Da Associação Promotora de Emprego para Deficientes Visuais – a APEDV – fui delegado cá em B., durante uns anos. Ainda fiz dois cursos de formação profissional aqui na região, mas como delegado da APEDV, na altura. 87

	2.1.5 Declínio	Simplemente, aos 20 anos, ceguei outra vez, com o chamado descolamento de retina, que é uma doença que afecta a retina e provoca a cegueira. 10 Operado, ainda recuperei qualquer coisa mas... mas, simplesmente, a seguir a esse tive outro, bom, eu, no meu percurso todo tive 4 descolamentos de retina e de cada vez que era operado ficava sempre a ver muito mal. 11 Depois sai, nesse período tive um dos tais descolamentos, em que a minha vista piorou mais. 33 E então, o meu percurso tem sido assim, ao nível profissional. Portanto hoje sou... já cheguei ao fim da carreira, estou praticamente, mais um anito ou assim, se Deus quiser, vou para a reforma. 66 Como eu disse tenho 35 anos de serviço e 60 de idade, portanto, mais um anito e estou fora, pelo menos desta carreira de técnico de documentação. 70 Não quer dizer que seja fora da vida de trabalho, de maneira nenhuma, não é o fim, de maneira nenhuma. Isto é ao nível da profissão. 71 Portanto, isto é o meu percurso de vida, ao nível do apoio a pessoas com deficiência. Já disse a parte profissional, agora esta parte, ainda em plena actividade, nesse sentido. 100 Posso dizer, a mim, ao nível do hospital, portanto, saindo de lá dentro de uns meses, um ano, a minha profissão como técnico de documentação, termina. 102 Não tenho em perspectiva tentar mais qualquer colocação a fazer, portanto, a tratar de documentos. Ai vai ser encerrada a minha carreira profissional como documentalista. 103 Penso dedicar-me depois, até agora estou a vir para a AE em part-time, penso dedicar-me depois mesmo a tempo inteiro à Associação, mesmo para deficientes, mesmo a tempo inteiro. 104 Possivelmente, a juntar a estes cursos de formação profissional, noutra local, não neste, porque este é exíguo, noutra local portanto, dedicar-me inteiramente a este trabalho, a ajudar as pessoas, até que da Europa venham verbas capazes para fazer este serviço, venham directrizes que digam que continuam a apoiar o trabalho que em Portugal se está a fazer com pessoas deficientes. 105 Portanto, esta é a minha expectativa futura. Se até aqui, tenho feito o que tenho feito, com as poucas horas que tenho livres, eu penso que tendo mais horas livres, muito mais poderei fazer. 106 Portanto, este será o meu futuro a nível de trabalho para outras pessoas. 107 Não na minha profissão. A minha profissão, com certeza, fica encerrada. 108 A tempo inteiro poderei fazer muito mais coisas. Dar muito mais apoio. 110 E acontecem coisas aqui, às vezes conflitos, ou se calhar coisas que não aconteceriam se eu cá estivesse e, pronto, nessa altura eu já tenho o tempo todo para estar aqui no meu horário normal, porque eu não sou capaz de estar sem fazer nada. 112
	2.2. Sistema de auto-conceito	Portanto, tirei até ao meu 9º ano e é nessa altura que entendi que não deveria ficar na minha terra, que não devia ficar em B., porque as possibilidades que tinha lá de futuro eram pouquíssimas, tendo... 19 Eu, portanto, depois de fazer o meu estágio, à volta dos meus vinte e três, vinte e quatro anos, soube que o Hospital de B. ia abrir, que ia ser inaugurado; ora e calculei que haveria lá telefonistas, que é um dos poucos empregos a que um cego pode ter acesso. 25 Portanto, eles conheciam-me bem, já sabiam as minhas possibilidades e então apostaram em mim para montar a biblioteca técnica do hospital. 44 Sim, sim, fui para telefonista porque não podia fazer outra coisa. 142 Isto tudo é para dizer que, o meu pai era um pequeno proprietário, felizmente tinha dinheiro, não tinha muito dinheiro, mas tinha o dinheiro suficiente, se calhar, para me por a estudar em Lisboa, a tirar um curso superior; tinha, felizmente, tinha. 144 Ora, sendo eu cego, nunca pude aspirar a isso, nessa altura não se podia. 146 Hoje, se calhar, já podia. Com os apoios que há hoje ao nível dos gravadores, dos computadores e das bolsas, e das associações e do Instituto do Emprego e tal, se calhar, hoje, já conseguia tirar um curso superior; já muitos conseguiram, cegos, mas em Lisboa, não na aldeia de B. 147 Foi há 30 anos que aconteceu, ou 30 e tal anos, quase quarenta, e numa aldeia pequena. Naquela altura ninguém conseguia e eu também não conseguia. 148 Portanto, lá está, a cegueira a limitar-me, se calhar, a um tipo de vida diferente da que tenho hoje. 149
	2.2.2. Auto-conceitos	Mas, enfim, graças a uma grande força de vontade que sempre tive em tudo onde me meto, consegui. 17 E que me preparou para a vida. 21 É muito difícil hoje mas naquela altura não era tão difícil quanto isso e eu fui um dos que tive o privilégio de ser colocado através da Fundação Raquel e Martin Sain. 24 Eu fui um dos privilegiados que realmente usufruí de, portanto... da acção da Fundação Sain, exactamente. 30 E então, no Hospital de B., neste meu percurso de 35 anos de trabalho, posso dizer que já fiz tudo e mais alguma coisa. 31 Para fazer aqui um parêntesis: eu sempre tive o máximo apoio do conselho de administração do Hospital de B., dos vários conselhos de administração, na minha carreira profissional, na minha progressão profissional. 55 Sem esse apoio, se calhar, dificilmente teria chegado onde cheguei, não é, sempre tive esse apoio, nunca me foi regeado. 56 E então durante esses 10 anos que estou lá sozinho porque, claro, qualquer pessoa poderá perguntar “Então mas como é que uma pessoa cega” – cega ou na altura, quase – “consegue ler os livros, se não consegue ler os livros, como é que consegue montar uma biblioteca, fazer tudo?”. Então, tinha uma pessoa que me lia, que me retirava dos livros os dados essenciais para fazer a minha catalogação e eu depois fazia tudo o resto. 57 Mas, claro, preciso sempre de ser, da colaboração de uma pessoa que vê. 60 Sozinho teria sido impossível fazer o trabalho que tenho feito até aqui. Não tenhamos ilusões sobre isso. 61 Mas de toda a maneira não é um funcionário que está a mais na biblioteca; porque uma biblioteca, por muito pequena que seja, não consegue sobreviver com um funcionário; não só por causa do horário, mas por causa de todo o trabalho que ali está para fazer e, inclusive, é um trabalho muito complexo e, pronto, precisa muito de assistência. 62 Mesmo que fosse uma pessoa que visse não conseguia dar conta de maneira nenhuma. 65 E a nível profissional tem sido isto a minha carreira: quer dizer, tenho subido a pulso, mas, também, tenho realmente tido apoios, não posso dizer que não tenha tido. 67 Portanto o que é que acontece?, quando realmente vi que era absolutamente necessário sair da aldeia onde estava para poder ser alguém no futuro, também entendi, por essa altura, ora 81, 80, 90, já lá vão 26 anos, já vai caminhando para 30 anos, entendi também que havia muitas outras pessoas que não tinham tido as oportunidades que eu tive; que, se calhar, tinham as mesmas capacidades que eu tinha, ou mais ainda, mas que não tinham tido as oportunidades. 76 Houve pessoas que como eu, tiveram o azar de ser diferentes; não só cegos, mas surdos mudos, deficientes mentais, deficientes motores, portanto numa palavra – a palavra deficiente abrange, portanto, abrange todas essas pessoas. 77 E aqui na nossa região do A. estão escondidas aí por esses montes; eu sabia que havia muita gente que, se calhar, precisava da minha ajuda. 78 E então, paralelamente com a minha vinda para B. e com o meu, enfim... o seguir da minha profissão e da minha carreira profissional, paralelamente, fui-me dedicando, realmente, a apoiar não só a título individual mas, integrado em várias associações, apoiar essas pessoas que eu entendia que precisavam de mim. 79 Eu tenho como filosofia de vida, penso, na minha filosofia de vida, penso que o ser humano é perfeito de mais para nascer e morrer sem fazer mais nada do que comer e trabalhar. 80 Eu acho que há mais qualquer coisa que nós podemos fazer. 81 Somos perfeitos demais para apenas comermos, trabalharmos e morreremos. 82 Eu entendo que nós temos dentro de nós coisas importantíssimas que podemos deitar cá para fora e muitas vezes não deitamos, ou porque

		<p>não surgem as oportunidades, ou mesmo porque não temos vagar para isso. 83</p> <p>Nem sequer imagina, nem pode imaginar o que eu fui descobrir em montes pequenos, que por aí há escondidos, eu tirei pessoas de buracos que, se calhar podia ser outro, mas o que é certo é que tirei-os de lá e tornei-os pessoas, mostrei-lhes a vida, mostrei que a vida não era só estar naquele buraco, havia muitas coisas a fazer e coisas muito importantes que eles poderiam fazer. 89</p> <p>Portanto, isto não é gabar-me, é uma realidade, ao fim e ao cabo é mesmo por isso que aqui estamos, é para dizer realidades. Isto aconteceu durante a vigência da CNAD, da ACAPO, da APEDV, portanto, durante estes anos todos, tenho andado por aí a descobrir deficientes para ver o que é que poderia fazer por eles; encaminhá-los para sítios onde poderiam resolver os seus problemas. 90</p> <p>Portanto, a minha mulher, enquanto é pequenina de tamanho, mas é uma grande mulher, em todos os sentidos; mas neste sentido de abnegação e do apoio que me tem dado ao longo destes anos todos, todos, todos, no trabalho com deficientes, tem sido realmente excepcional e, é graças a ela que eu tenho conseguido aquilo que tenho conseguido, ao nível do apoio às pessoas deficientes. 96</p> <p>E não só, a nível particular, isso não tem nada com isto aqui; e aqui tenho, neste segundo vector, que eu estou a contar, da minha vida, do apoio à pessoa deficiente, tem sido de uma grande importância a influência da minha esposa; estamos há 36 anos casados e isto tem sido sempre assim. 97</p> <p>Portanto, esta é a minha expectativa futura. Se até aqui, tenho feito o que tenho feito, com as poucas horas que tenho livres, eu penso que tendo mais horas livres, muito mais poderei fazer. 106</p> <p>A tempo inteiro poderei fazer muito mais coisas. Dar muito mais apoio. 110</p> <p>Às vezes, aqui, reconheço, que a minha presença aqui seria indispensável, muitas vezes, mas não é, porque eu não posso estar aqui. 111</p> <p>E acontecem coisas aqui, às vezes conflitos, ou se calhar coisas que não aconteceriam se eu cá estivesse e, pronto, nessa altura eu já tenho o tempo todo para estar aqui no meu horário normal, porque eu não sou capaz de estar sem fazer nada. 112</p> <p>Reformar-me e ficar em casa só lendo e a ouvir música, não é para mim. Não tenho... morria logo a seguir. 113</p> <p>Bom, a cegueira, a mim, ajudou-me numa coisa, ajudou-me a entender que, realmente, a pessoa, aliás já tive oportunidade, à pedaço, de dizer isto, mais ou menos por outras palavras, que a pessoa tem dentro dela capacidades que desconhece e essas capacidades, essas, pronto, a palavra é mesmo a palavra capacidade, só vêm ao de cima quando a pessoa realmente necessita de as procurar para ser pessoa, para viver como as outras pessoas. 128</p> <p>E então, a seguir, dá para ver que, realmente, a pessoa, por não ver, é capaz de fazer coisas importantíssimas; não faz o mesmo que os outros fazem, de maneira nenhuma, mas faz coisas muito importantes, mas também ninguém faz tudo. 129</p> <p>Se calhar outra pessoa qualquer gostaria, sei lá, de ir à lua numa nave espacial, não tem hipótese disso, com certeza. E eu como cego também não tenho hipótese de ler um livro a negro, ou de ver um filme na televisão, tanto que eu gostaria... eu gosto de cinema, tanto que eu gostaria de ler aquilo mas não posso, não, conformo-me e ultrapasso com outras coisas, outras coisas, no lugar do filme da televisão, ponho outras coisas: um bom livro ouvido no áudio, um bom livro lido em braille. 130</p> <p>Portanto, a cegueira, embora seja, portanto, o que a gente diz, um azar muito grande as pessoas terem nascido com problemas de olhos, é, é realmente, um azar muito grande. 131</p> <p>Mas, ao mesmo tempo, leva-nos a pensar que dentro de nós há coisas que, se a pessoa não tivesse aquele problema da cegueira, não descobria em si, é eu é mesmo, ficavam cá até que a pessoa morresse, ficavam cá. 132</p> <p>Portanto, a cegueira é um incentivo, realmente, para ver que podemos ajudar outras pessoas, realmente, que sofrem do mesmo mal e que não descobriram ainda, dentro delas, aquelas capacidades que eu digo que nós somos capazes de descobrir, dentro delas; então nesse aspecto, sim. 133</p> <p>E nunca me senti diminuído em coisa nenhuma, aceitei perfeitamente a minha cegueira. 134</p> <p>Porque a base disto tudo, da deficiência, de qualquer deficiência, estou a falar da cegueira porque é a que eu conheço, a base é aceitá-la, viver com ela; tem que viver com ela; não pode pensar na cegueira; a pessoa vive e é capaz daquilo que é capaz de fazer, como cego. 135</p> <p>Pronto, acabou. Tem é que a aceitar. 136</p> <p>Só tenho uma vida, vou morrer – no meu caso eu não acredito na vida para além do túmulo, há quem acredite, eu não acredito – só tenho uma, tenho que viver com esta vida. 137</p> <p>Nasci assim. Eu não tenho hipótese de melhorar ao nível dos olhos e acabou. 138</p> <p>A pessoa vive, é tão alegre, é tão feliz como qualquer pessoa. 139</p> <p>Há pessoas que vêm bem e que são cegas. Está a perceber? Aliás, estou-me a fazer entender, nesse aspecto. 140</p> <p>Felizmente, também não é questão de me gabar, não é coisa nenhuma, é questão de me conhecer, humildade a mais também não presta, nós temos que reconhecer aquilo que somos capazes de fazer, não podemos ser... ir além daquilo que somos capazes de fazer, mas também não podemos ser humildes de mais. 143</p> <p>E eu tinha capacidade intelectual para tirar esse curso superior com mais ou menos brilhantismo; mas, de certeza, que era capaz de o tirar. 145</p> <p>Foi determinante [o facto de ser cego é que o levou ao trabalho nas associações em prole dos deficientes]. 155</p> <p>Eu reconheci que tinha que ajudar pessoas como eu. Que não tinham tido as mesmas possibilidades que eu tive. 156</p> <p>Porque neste mundo sozinho, não. 158</p> <p>Não há nada como realmente a pessoa viver em associação. 159</p> <p>Porque todos juntos é que fazemos tudo... é que conseguimos alguma coisa. 160</p>
2.3. Papéis de vida (Life-space)	2.3.2. Estudante	<p>E graças a esses 40, 50% de olhos, ainda consegui ler nos livros normais, aqueles livros, portanto, com as letras um bocadinho mais gradas. 4</p> <p>Escolhia sempre livros com as letras um bocadinho mais gradas e também tinha por vezes algumas ajudas. Mas esses 40, 50% de visão ainda me permitiram fazer a minha 4ª classe, ainda fui à escola... 5</p> <p>Ainda frequentei a escola comercial, onde cheguei ao 4º ano, mais ou menos; porque eu, depois, só comecei a estudar na escola com, lá para os 15, 16 anos. 6</p> <p>Portanto, fiz a 4ª classe, andei por lá, pela minha terra, que eu sou de B., uma pequena aldeia aqui no concelho de S., distrito de B. 7</p> <p>Andei por lá mas, aos 16 anos, entendi que ia tentar, mesmo com aquele pedacinho de visão que tinha, ver se ia fazer mais qualquer coisa do que a 4ª classe. 8</p> <p>Portanto, utilizar a visão para ler e para estudar, acabou. 12</p> <p>Dediquei-me então ao braille. Aprendi braille, comecei à volta dos 20 anos. 13</p> <p>Aprendi braille, dediquei-me, não foi fácil. 14</p> <p>É fácil, segundo os meus colegas me dizem, começar de pequenino, a pessoa cega total e pronto, só se lê no braille e é fácil. 15</p> <p>Mas para quem aprende aos 20 anos, a coisa não é fácil como parece à primeira vista. 16</p> <p>Tanto consegui que consegui depois acabar o meu curso comercial, já em braille e com a ajuda de gravações e assim. 18</p> <p>Portanto, tirei até ao meu 9º ano e é nessa altura que entendi que não deveria ficar na minha terra, que não devia ficar em B., porque as possibilidades que tinha lá de futuro eram pouquíssimas, tendo... 19</p> <p>Ah, mas entretanto, frequentei uma coisa muito importante, que foi muito importante para a minha vida, aliás, foi talvez a coisa mais importante ao nível de futuro: frequentei a Fundação Raquel e Martin Sain, em Lisboa, que era uma fundação que hoje já não existe, que era centro de reabilitação, género, centro de reabilitação. 20</p>
	2.3.3. Tempo livre	<p>Todos os dias [lê e ouve música]. Eu leio todos os dias e oiço música todos os dias. 115</p> <p>Só não vejo é televisão. Não a posso ver e só oiço os noticiários da televisão. A televisão para mim não existe, é só os noticiários; agora a música, a rádio, muita rádio e muita leitura, muitas cassetes áudio... 116</p> <p>Mas claro, paralelamente, também o utilizo para gravar livros e ouvir livros; muitas vezes levo-o para casa quando não faz falta na</p>

		<p>biblioteca, depois do serviço, muitas vezes, levo-o para casa e gravo e oiço muitos livros em casa. 119</p> <p>Agora tenho acesso a todos os livros que eu quiser. 120</p> <p>E há muito pouco [escrito em braille]! 122</p> <p>Eu gosto muito mais de ler em Braille. Se me perguntar do que é que eu gosto mais, se ouvir áudio, se ler em Braille, gosto muito mais de ler em Braille. 123</p> <p>Só que tudo o que há para ler já li; seja da Biblioteca do Porto, como de Lisboa, como de B. Não há nada que eu não tenha lido, já li tudo. 124</p> <p>Do que gosto só, é claro; eu não vou ler livros de história, quer dizer, do que gosto já li tudo. Não há mais coisas para ler. E a edição em Braille é pouquíssima; chega a ser um ou dois livros por ano. 125</p> <p>Se não fosse as cassetes áudio não tínhamos nada, praticamente, para ler. Mas lá está, é ouvir e a pessoa tem que ter uma grande atenção e estar muito treinado para ouvir, senão deixa-se dormir no meio. A minha esposa já tem tentado e não consegue. Tem que se ter um treino muito grande para ouvir aquilo. O POET é a mesma coisa, é uma grande ajuda. 126</p>
	2.3.4. Cidadão	<p>Portanto o que é que acontece?, quando realmente vi que era absolutamente necessário sair da aldeia onde estava para poder ser alguém no futuro, também entendi, por essa altura, ora 81, 80, 90, já lá vão 26 anos, já vai caminhando para 30 anos, entendi também que havia muitas outras pessoas que não tinham tido as oportunidades que eu tive; que, se calhar, tinham as mesmas capacidades que eu tinha, ou mais ainda, mas que não tinham tido as oportunidades. 76</p> <p>Houve pessoas que como eu, tiveram o azar de ser diferentes; não só cegos, mas surdos mudos, deficientes mentais, deficientes motores, portanto numa palavra – a palavra deficiente abrange, portanto, abrange todas essas pessoas. 77</p> <p>E aqui na nossa região do A. estão escondidas aí por esses montes; eu sabia que havia muita gente que, se calhar, precisava da minha ajuda. 78</p> <p>E então, paralelamente com a minha vinda para B. e com o meu, enfim... o seguir da minha profissão e da minha carreira profissional, paralelamente, fui-me dedicando, realmente, a apoiar não só a título individual mas, integrado em várias associações, apoiar essas pessoas que eu entendia que precisavam de mim. 79</p> <p>E então, por isso mesmo, eu dediquei-me, estando integrado em várias associações, de há 25 anos a esta parte, ou mais, concretamente, na CNAD, que é a Cooperativa Nacional de Apoio a Deficientes. 84</p> <p>Eu fui... eu cheguei a ser delegado aqui em B., não só da CNAD, que ainda sou dessa, da ACAPO, aquela grande associação de cegos, que eu também ajudei a fundar. 85</p> <p>Portanto, eu fui dos fundadores da ACAPO; que havia 3 associações de cegos, que depois se uniram numa só, eu fui um dos fundadores da ACAPO. 86</p> <p>Da Associação Promotora de Emprego para Deficientes Visuais – a APEDV – fui delegado cá em B., durante uns anos. Ainda fiz dois cursos de formação profissional aqui na região, mas como delegado da APEDV, na altura. 87</p> <p>E percorri, percorri todos os cantos do meu distrito à procura de deficientes. 88</p> <p>Nem sequer imagina, nem pode imaginar o que eu fui descobrir em montes pequenos, que por aí há escondidos, eu tirei pessoas de buracos que, se calhar podia ser outro, mas o que é certo é que tirei-os de lá e tornei-os pessoas, mostrei-lhes a vida, mostrei que a vida não era só estar naquele buraco, havia muitas coisas a fazer e coisas muito importantes que eles poderiam fazer. 89</p> <p>Portanto, isto não é gabar-me, é uma realidade, ao fim e ao cabo é mesmo por isso que aqui estamos, é para dizer realidades. Isto aconteceu durante a vigência da CNAD, da ACAPO, da APEDV, portanto, durante estes anos todos, tenho andado por aí a descobrir deficientes para ver o que é que poderia fazer por eles; encaminhá-los para sítios onde poderiam resolver os seus problemas. 90</p> <p>E ultimamente tenho estado, já com a APEDV, na formação profissional das pessoas com deficiência, porque entendo que há muita gente por aí que ainda consegue fazer alguma coisa através do trabalho, que ainda consegue uma integração através do trabalho. 91</p> <p>Eu posso, a título de exemplo, no curso que neste momento decorre aqui na AE – Associação para o Emprego de Deficientes, que nesta altura já é a AE que está em vigor – a AE é uma associação de que eu sou responsável e que também faz formação profissional para pessoas deficientes e, dos 14 alunos que aqui estão, 6 não sabem ler. Ora,</p> <p>imagine-se o que é que se poderá fazer por essas pessoas, terminado o curso. 93</p> <p>Nós podíamos e tentamos a integração e dizem-nos: “Então e ler, e escrever, e tal?”. Não sabem, está a ver... portanto, é assim. É realmente um obstáculo tremendo que deveria ter sido visto há muitos, muitos anos pelos nossos governantes e que nunca foi e, no momento também não está a ser visto. 94</p> <p>Portanto, o trabalhar com deficientes, graças ao advento do que veio do Fundo Social Europeu, e da importância que foi dada à formação profissional das pessoas deficientes, nasceu a primeira, como delegado da APEDV, e agora nasceu a AE, que já estamos ao serviço, em trabalho, desde 98 e temos conseguido, realmente, resultados importantíssimos. 98</p> <p>Basta dizer que 7, 8 ou 9, 10 pessoas estão colocadas graças a nós, ou em casa ou já, portanto, a trabalhar em entidades patronais e isso é uma pedra no charco, essencialmente na nossa região A. 99</p> <p>Portanto, isto é o meu percurso de vida, ao nível do apoio a pessoas com deficiência. Já disse a parte profissional, agora esta parte, ainda em plena actividade, nesse sentido. 100</p> <p>Penso dedicar-me depois, até agora estou a vir para a AE em part-time, penso dedicar-me depois mesmo a tempo inteiro à Associação, mesmo para deficientes, mesmo a tempo inteiro. 104</p> <p>Possivelmente, a juntar a estes cursos de formação profissional, noutro lugar, não neste, porque este é exíguo, noutro local portanto, dedicar-me inteiramente a este trabalho, a ajudar as pessoas, até que da Europa venham verbas capazes para fazer este serviço, venham directrizes que digam que continuam a apoiar o trabalho que em Portugal se está a fazer com pessoas deficientes. 105</p> <p>Portanto, esta é a minha expectativa futura. Se até aqui, tenho feito o que tenho feito, com as poucas horas que tenho livres, eu penso que tendo mais horas livres, muito mais poderei fazer. 106</p> <p>Portanto, este será o meu futuro a nível de trabalho para outras pessoas. 107</p> <p>A tempo inteiro poderei fazer muito mais coisas. Dar muito mais apoio. 110</p> <p>Às vezes, aqui, reconheço, que a minha presença aqui seria indispensável, muitas vezes, mas não é, porque eu não posso estar aqui. 111</p> <p>E acontecem coisas aqui, às vezes conflitos, ou se calhar coisas que não aconteceriam se eu cá estivesse e, pronto, nessa altura eu já tenho o tempo todo para estar aqui no meu horário normal, porque eu não sou capaz de estar sem fazer nada. 112</p> <p>Portanto, a cegueira é um incentivo, realmente, para ver que podemos ajudar outras pessoas, realmente, que sofrem do mesmo mal e que não descobriram ainda, dentro delas, aquelas capacidades que eu digo que nós somos capazes de descobrir, dentro delas; então nesse aspecto, sim. 133</p> <p>Foi determinante [o facto de ser cego é que o levou ao trabalho nas associações em prole dos deficientes]. 155</p> <p>Eu reconheci que tinha que ajudar pessoas como eu. Que não tinham tido as mesmas possibilidades que eu tive. 156</p> <p>E foi por isso que eu me meti nessas associações, sempre, sempre, sempre. 157</p> <p>Porque neste mundo sozinho, não. 158</p> <p>Não há nada como realmente a pessoa viver em associação. 159</p> <p>Porque todos juntos é que fazemos tudo... é que conseguimos alguma coisa. 160</p> <p>Sozinho já tinha ajudado montes de pessoas, mesmo a título individual, mas não sou apologista; sou apologista é de integrado numa associação forte. Isso é muito importante. 161</p>
	2.3.5. Trabalhador	<p>E então entrei em contacto com o hospital, entrei em contacto com a Fundação e, graças a isso, eles moveram os cordelinhos, portanto, e fui chamado para telefonista no Hospital de B. 26</p> <p>Ah, fizeram-me o estágio desde essa altura no jornal O Século, imagine aos anos que isto foi, em Lisboa, que eu fiz. 27</p> <p>E depois fui admitido então no Hospital de B. como telefonista. Isto, já lá vão 35 anos, mais ou menos, de trabalho. 28</p>

4 Joaquim

		<p>E então, no Hospital de B., neste meu percurso de 35 anos de trabalho, posso dizer que já fiz tudo e mais alguma coisa. 31</p> <p>Ah, comecei por ser telefonista. 32</p> <p>Depois saí, nesse período tive um dos tais descolamentos, em que a minha vista piorou mais. 33</p> <p>Portanto, e então colocaram-me – nessa altura não havia serviço social no hospital, ainda não havia o quadro de assistentes sociais – e colocaram-me a fazer serviço social. 34</p> <p>Portanto fiz serviço social no Hospital de B. durante alguns anos, até que chegaram, realmente, as técnicas que ocuparam os lugares do quadro. 35</p> <p>Portanto, nessa altura eu deixei de fazer aquele serviço, não é; eu falava com os doentes, ouvia as carências dos doentes e encaminhava-os para os vários serviços que podiam satisfazê-los ... fiz mil e uma coisas ao nível do serviço social. 36</p> <p>Fui porteiro, fui também... 37</p> <p>Quanto tempo [foi telefonista]? À volta ai de 2 anos, mais ou menos 2 anos. 39</p> <p>Também fiz trabalho ainda de recepcionista. 41</p> <p>Também fui porteiro. 42</p> <p>E depois, finalmente, o hospital não tinha biblioteca e, então, o conselho de administração da altura propôs-me se eu seria capaz de montar a biblioteca técnica do hospital. 43</p> <p>Portanto, eles conheciam-me bem, já sabiam as minhas possibilidades e então apostaram em mim para montar a biblioteca técnica do hospital. 44</p> <p>Fiz vários cursos em Lisboa ao nível, primeiro um curso pequeno, o curso documentalista e tal, até que fiz o curso que permite a pessoa entrar no quadro do hospital como técnico de documentação, que é o chamado curso de BAD. 45</p> <p>Que é tirado, naquela altura, na Biblioteca Nacional, mas promovido pela Associação dos Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. Portanto, é um curso oficial, que era naquela altura um curso de 3 anos, mas intensivo, que se fez em muito menos tempo. 47</p> <p>Terminado esse curso comecei então a montar a biblioteca técnica do hospital. 48</p> <p>Em 1979, foi inaugurada em 79 essa biblioteca. Portanto, a partir daí a minha carreira profissional tem sido sempre, sempre na biblioteca, desde 79 até agora. 50</p> <p>A partir daí tive uma pessoa que me, que... colabora, aliás, está a tempo inteiro na biblioteca, trabalhamos os dois a tempo inteiro; também é técnica de documentação, também, exactamente, de BAD. 53</p> <p>Nos primeiros anos tinha sempre uma pessoa colocada pelo conselho de administração e... 54</p> <p>Para fazer aqui um parêntesis: eu sempre tive o máximo apoio do conselho de administração do Hospital de B., dos vários conselhos de administração, na minha carreira profissional, na minha progressão profissional. 55</p> <p>Sem esse apoio, se calhar, dificilmente teria chegado onde cheguei, não é, sempre tive esse apoio, nunca me foi regateado. 56</p> <p>E então durante esses 10 anos que estou lá sozinho porque, claro, qualquer pessoa poderá perguntar “Então mas como é que uma pessoa cega” – cega ou na altura, quase – “consegue ler os livros, se não consegue ler os livros, como é que consegue montar uma biblioteca, fazer tudo?”. Então, tinha uma pessoa que me lia, que me retirava dos livros os dados essenciais para fazer a minha catalogação e eu depois fazia tudo o resto. 57</p> <p>E então, o meu percurso tem sido assim, ao nível profissional. Portanto hoje sou... já cheguei ao fim da carreira, estou praticamente, mais um anito ou assim, se Deus quiser, vou para a reforma. 66</p> <p>E a nível profissional tem sido isto a minha carreira; quer dizer, tenho subido a pulso, mas, também, tenho realmente tido apoios, não posso dizer que não tenha tido. 67</p> <p>Cheguei ao topo da carreira como técnico de documentação principal especialista; portanto, não há mais degrau nenhum a subir na minha carreira. E mesmo ao topo. 69</p> <p>Como eu disse tenho 35 anos de serviço e 60 de idade, portanto, mais um anito e estou fora, pelo menos desta carreira de técnico de documentação. 70</p> <p>Não quer dizer que seja fora da vida de trabalho, de maneira nenhuma, não é o fim, de maneira nenhuma. Isto é ao nível da profissão. 71</p> <p>Vim, vim directamente da aldeia de B. para a cidade de B. para entrar 73</p> <p>para o Hospital, exactamente. Eu, quando vim da aldeia de B. foi para 74</p> <p>tomar posse do lugar de telefonista no Hospital de B.. 75</p> <p>Posso dizer, a mim, ao nível do hospital, portanto, saindo de lá dentro de uns meses, um ano, a minha profissão como técnico de documentação, termina. 102</p> <p>Não tenho em perspectiva tentar mais qualquer colocação a fazer, portanto, a tratar de documentos. Ai vai ser encerrada a minha carreira profissional como documentalista. 103</p> <p>Não na minha profissão, com certeza, fica encerrada. 108</p> <p>Portanto, lá está, a cegueira a limitar-me, se calhar, a um tipo de vida diferente da que tenho hoje. 149</p> <p>Não quer dizer que fosse melhor ou pior, se calhar não era, se calhar. 150</p>
	2.3.6. Casa e família	<p>E então aqui, não só nas outras coisas mas aqui, neste apoio a deficientes, neste trabalho todo com deficientes, eu contei com uma pessoa muito importante na minha vida, que foi a minha esposa. 95</p> <p>Portanto, a minha mulher, enquanto é pequenina de tamanho, mas é uma grande mulher, em todos os sentidos; mas neste sentido de abnegação e do apoio que me tem dado ao longo destes anos todos, todos, todos, no trabalho com deficientes, tem sido realmente excepcional e, é graças a ela que eu tenho conseguido aquilo que tenho conseguido, ao nível do apoio às pessoas deficientes. 96</p> <p>E não só, a nível particular, isso não tem nada com isto aqui; e aqui tenho, neste segundo vector, que eu estou a contar, da minha vida, do apoio à pessoa deficiente, tem sido de uma grande importância a influência da minha esposa; estamos há 36 anos casados e isto tem sido sempre assim. 97</p> <p>Reformar-me e ficar em casa só lendo e a ouvir música, não é para mim. Não tenho... morria logo a seguir. 113</p> <p>Eu tive uma felicidade grande com a mulher com quem casei, como já lhe disse. 151</p> <p>Fui uma pessoa muito feliz. Tenho 2 filhos perfeitamente normais e se não fossem, pronto, teria que encarar, não é. Mas tenho dois filhos já colocados na vida, tenho 36 anos de casamento, um casamento feliz. 152</p> <p>E, portanto, se tirasse um curso superior e fosse para Lisboa, não tinha casado com esta mulher, tinha casado com outra mais ruim... era diferente, seria melhor?, não sei, não sei. 153</p>
2.4. Desvan tagem	2.4.1. Apre ndiza gem	<p>Portanto como disse na identificação, nasci cego dos dois olhos, nasci cego total mas, graças a uma intervenção cirúrgica fiquei a ver à volta de 40, 50% num dos olhos; o outro ficou irremediavelmente perdido, portanto não mais consegui ver coisa nenhuma. 3</p> <p>E graças a esses 40, 50% de olhos, ainda consegui ler nos livros normais, aqueles livros, portanto, com as letras um bocado mais gradas. 4</p> <p>Escolhia sempre livros com as letras um bocado mais gradas e também tinha por vezes algumas ajudas.. mas esses 40, 50% de visão ainda me permitiram fazer a minha 4ª classe, ainda fui à escola... 5</p> <p>Ainda frequentei a escola comercial, onde cheguei ao 4º ano, mais ou menos; porque eu, depois, só comecei a estudar na escola com, lá para os 15, 16 anos. 6</p> <p>Andei por lá mas, aos 16 anos, entendi que ia tentar, mesmo com aquele pedacinho de visão que tinha, ver se ia fazer mais qualquer coisa do que a 4ª classe. 8</p> <p>Então entrei para a escola comercial, primeiramente em M., depois em B., onde cheguei ao 4º ano. 9</p> <p>Simplesmente, aos 20 anos, ceguei outra vez, com o chamado descolamento de retina, que é uma doença que afecta a retina e provoca a cegueira. 10</p> <p>Operado, ainda recuperei qualquer coisa mas... mas, simplesmente, a seguir a esse tive outro, bom, eu, no meu percurso todo tive 4</p>

4 Joaquim

		<p>descolamentos de retina e de cada vez que era operado ficava sempre a ver muito mal. 11</p> <p>Portanto, utilizar a visão para ler e para estudar, acabou. 12</p> <p>Eu, portanto, depois de fazer o meu estágio, à volta dos meus vinte e três, vinte e quatro anos, soube que o Hospital de B. ia abrir, que ia ser inaugurado; ora e calculei que haveria lá telefonistas, que é um dos poucos empregos a que um cego pode ter acesso. 25</p> <p>Depois saí, nesse período tive um dos tais descolamentos, em que a minha vista piorou mais. 33</p> <p>Nos primeiros anos tinha sempre uma pessoa colocada pelo conselho de administração e... 54</p> <p>E então durante esses 10 anos que estou lá sozinho porque, claro, qualquer pessoa poderá perguntar “Então mas como é que uma pessoa cega” – cega ou na altura, quase – “consegue ler os livros, se não consegue ler os livros, como é que consegue montar uma biblioteca, fazer tudo?”. Então, tinha uma pessoa que me lia, que me retirava dos livros os dados essenciais para fazer a minha catalogação e eu depois fazia tudo o resto. 57</p> <p>Escrevo à máquina no meu equipamento, não preciso de ver. Quem faz as fichas sou eu, toda a escrita é feita por mim. 58</p> <p>Mas, claro, preciso sempre de ser, da colaboração de uma pessoa que vê. 60</p> <p>Sozinho teria sido impossível fazer o trabalho que tenho feito até aqui. Não tenhamos ilusões sobre isso. 61</p> <p>E eu agora, eu ... através do IEFP, consegui um aparelho para me ajudar lá no meu serviço, que é o chamado POET, que é um compacto que, portanto, lê os textos a negro e os converte em áudio. 117</p> <p>Portanto, todos os ofícios que me vão chegando ele vai-me lendo. 118</p> <p>Mas claro, paralelamente, também o utilizo para gravar livros e ouvir livros; muitas vezes levo-o para casa quando não faz falta na biblioteca, depois do serviço, muitas vezes, levo-o para casa e gravo e oiço muitos livros em casa. 119</p> <p>Agora tenho acesso a todos os livros que eu quiser. 120</p> <p>E há muito pouco [escrito em braille]! 122</p> <p>Eu gosto muito mais de ler em Braille. Se me perguntar do que é que eu gosto mais, se ouvir áudio, se ler em Braille, gosto muito mais de ler em Braille. 123</p> <p>Só que tudo o que há para ler já li; seja da Biblioteca do Porto, como de Lisboa, como de B. Não há nada que eu não tenha lido, já li tudo. 124</p> <p>Do que gosto só, é claro; eu não vou ler livros de história, quer dizer, do que gosto já li tudo. Não há mais coisas para ler. E a edição em Braille é pouquíssima, chega a ser um ou dois livros por ano. 125</p> <p>Se não fosse as cassetes audio não tínhamos nada, praticamente, para ler. Mas lá está, é ouvir e a pessoa tem que ter uma grande atenção e estar muito treinado para ouvir, senão deixa-se dormir no meio. A minha esposa já tem tentado e não consegue. Tem que se ter um treino muito grande para ouvir aquilo. O POET é a mesma coisa, é uma grande ajuda. 126</p> <p>Se calhar outra pessoa qualquer gostaria, sei lá, de ir à lua numa nave espacial, não tem hipótese disso, com certeza. E eu como cego também não tenho hipótese de ler um livro a negro, ou de ver um filme na televisão, tanto que eu gostaria... eu gosto de cinema... tanto que eu gostaria de ler aquilo mas não posso, não, conformo-me e ultrapasso com outras coisas, outras coisas, no lugar do filme da televisão, ponho outras coisas: um bom livro ouvido no áudio, um bom livro lido em braille. 130</p> <p>Portanto, a cegueira, embora seja, portanto, o que a gente diz, um azar muito grande as pessoas terem nascido com problemas de olhos, é, é realmente, um azar muito grande. 131</p> <p>E nunca me senti diminuído em coisa nenhuma, aceitei perfeitamente a minha cegueira. 134</p> <p>Nasci assim. Eu não tenho hipótese de melhorar ao nível dos olhos e acabou. 138</p> <p>Sim, sim, fui para telefonista porque não podia fazer outra coisa. 142</p> <p>Ora, sendo eu cego, nunca pude aspirar a isso, nessa altura não se podia. 146</p> <p>Hoje, se calhar, já podia. Com os apoios que há hoje ao nível dos gravadores, dos computadores e das bolsas, e das associações e do Instituto do Emprego e tal, se calhar, hoje, já conseguia tirar um curso superior; já muitos conseguiram, cegos, mas em Lisboa, não na aldeia de B. 147</p> <p>Foi há 30 anos que aconteceu, ou 30 e tal anos, quase quarenta, e numa aldeia pequena. Naquela altura ninguém conseguia e eu também não conseguia. 148</p> <p>Portanto, lá está, a cegueira a limitar-me, se calhar, a um tipo de vida diferente da que tenho hoje. 149</p> <p>Foi determinante [o facto de ser cego é que o levou ao trabalho nas associações em prole dos deficientes]. 155</p> <p>Porque neste mundo sozinho, não. 158</p> <p>Não há nada como realmente a pessoa viver em associação. 159</p> <p>Porque todos juntos é que fazemos tudo... é que conseguimos alguma coisa. 160</p>
	2.4.3 Comu- nicação	<p>Portanto como disse na identificação, nasci cego dos dois olhos, nasci cego total mas, graças a uma intervenção cirúrgica fiquei a ver à volta de 40, 50% num dos olhos; o outro ficou irremediavelmente perdido, portanto não mais consegui ver coisa nenhuma. 3</p>
	2.4.4 Mobili- dade	<p>Simplesmente, aos 20 anos, ceguei outra vez, com o chamado descolamento de retina, que é uma doença que afecta a retina e provoca a cegueira. 10</p> <p>Nos primeiros anos tinha sempre uma pessoa colocada pelo conselho de administração e... 54</p> <p>E então durante esses 10 anos que estou lá sozinho porque, claro, qualquer pessoa poderá perguntar “Então mas como é que uma pessoa cega” – cega ou na altura, quase – “consegue ler os livros, se não consegue ler os livros, como é que consegue montar uma biblioteca, fazer tudo?”. Então, tinha uma pessoa que me lia, que me retirava dos livros os dados essenciais para fazer a minha catalogação e eu depois fazia tudo o resto. 57</p> <p>Mas, claro, preciso sempre de ser, da colaboração de uma pessoa que vê. 60</p> <p>Sozinho teria sido impossível fazer o trabalho que tenho feito até aqui. Não tenhamos ilusões sobre isso. 61</p>
	2.4.8 Áreas de vida	<p>Ah, mas entretanto, frequentei uma coisa muito importante, que foi muito importante para a minha vida, aliás, foi talvez a coisa mais importante ao nível de futuro: frequentei a Fundação Raquel e Martin Sain, em Lisboa, que era uma fundação que hoje já não existe, que era centro de reabilitação, género, centro de reabilitação. 20</p> <p>Lá na Fundação Sain não ensinavam só a viver de novo, mas também tinham nessa altura uma pessoa fantástica, que era a Dra. Maria João Allen Vasconcelos, que era uma pessoa altamente colocada e que conseguia, ainda nessa altura, que conseguia empregos para muitos, para muitos dos estagiários da Fundação Sain. 22</p> <p>É muito difícil hoje mas naquela altura não era tão difícil quanto isso e eu fui um dos que tive o privilégio de ser colocado através da Fundação Raquel e Martin Sain. 24</p> <p>E então, no Hospital de B... mas, eu quero realçar mais uma vez, o papel, realmente, que nessa altura a Fundação Raquel e Martin Sain tinha, não só na reabilitação mas na colocação das pessoas cegas. 29</p> <p>Eu fui um dos privilegiados que realmente usufruí de, portanto... da acção da Fundação Sain, exactamente. 30</p>

Dimensão	Categoria	Unidades de texto
2.1. Fases de desenvolvimento (Life-span)	2.1.1. Crescimento	Fiz a 3ª classe normal, ainda via; depois parei um pouco porque fiz os 14 anos; fiz os 14 anos e interrompi a escola. 3 Depois peguei aos 20 anos, fiz então a 4ª classe de braille, a 4ª classe já em braille. 4 Depois conheci uma pessoa minha amiga que disse: "Não, a Rita é uma jovem, tem que fazer a 4ª classe", sabia que eu não tinha a 4ª classe, "Tem que fazer a 4ª classe em braille, vou-lhe arranjar uma cunha". Arranjou. Ainda fiz lá em casa a 4ª classe, na aldeia, a 4ª classe em braille. 17 Depois, essa senhora arranjou então um estágio, em Lisboa, no Nossa Sra. dos Anjos. É um centro em Lisboa. 18 Fiz lá então o estágio de 1 ano, onde aprendi a andar com a bengala, a locomoção, aprendi a cozinhar, a costurar, a coser, a fazer trabalhos de artesanato, a tornar-me uma pessoa independente. 19 Ali fiquei algum tempo, sem ter actividade. 21 Tive um professor de apoio, mesmo lá na escola, e os colegas, os colegas foram ótimos, ajudaram-me bastante. 55
	2.1.2. Exploração	Entretanto, depois, apareceu um curso de artesanato aqui em B. e eu vim para o curso de artesanato. 22 Ainda andei no curso cerca de 3 anos. 23 Fiz o curso dos telefones, dos TLP, em Lisboa, para poder empregar-me, não é. 30 Quando me fizeram a proposta de emprego, tinha que ter o 2º ano, senão não podia entrar com a 4ª classe. Foi aí, na altura, que decidi [fazer o 2º ano]. 51 Já estava a frequentar o curso de artesanato. Estava no curso durante o dia e à noite ia estudar. 59 Nunca fiz [alguma coisa em artesanato] porque empreguei-me e não fiz nada. Não voltei a fazer. 61 Na minha vida profissional quero continuar a ser telefonista, aqui. 63
	2.1.3. Estabelecimento	A trabalhar, com os pais na agricultura, em V. V. [entre os 14 e os 20 anos]. 6 Depois houve a proposta de emprego e fui para o Instituto I. Até hoje, há 13 anos. 24 Depois arranjei emprego, até hoje, no Instituto I. 27 E não no artesanato. Foi através do artesanato, porque aquela associação do artesanato era promotora de emprego para invisuais. 28 Arranjei esse emprego, até hoje, no Instituto I, fui para o centro f., foi lá que eu comecei, na formação, já lá vão 13 anos; em 92 exactamente. 29
	2.1.4. Manutenção	E a partir daí tornei-me uma pessoa independente, até hoje. Vivo sozinha, faço a minha lida, lavo a minha roupinha, cozinho, dou assim um jeitinho nas coisas. Tenho uma pessoa que vai fazer a limpeza, total, um dia na semana. 36 Sonhos – todos nós temos. Projectos – é de ir sempre mais além. 67
	2.1.5. Declínio	Um tumor cerebral [o que aconteceu aos 20 anos, aos seus olhos]. 8 Comecei com dores de cabeça, vômitos, fui a um médico, disse na altura que era sinusite. 9 Na altura ainda me disseram: "Pode ser que com os medicamentos vá recuperar". Mas não. Já lá vão 25 anos. 14 Nessa altura fiquei um bocado... desinteresse pela vida... nessa altura, há 25 anos, fiquei parada. 16
2.2. Sistema de auto-conceito	2.2.1. Identidade vocacional	Fiz o curso dos telefones, dos TLP, em Lisboa, para poder empregar-me, não é. 30 Fiz [o curso] antes de começar a trabalhar. Tinha que ter o curso dos TLP. 32 Foi a Associação [que lhe deu a ideia de fazer o curso dos TLP]. 34 Era obrigatório entrar no Instituto I com o curso dos TLP. 35 Exacto, foi [esta profissão de telefonista foi uma coisa que nunca tinha pensado antes e que surgiu porque a associação lhe propôs]. 39 É uma profissão de que eu gosto muito. Não penso mudar. É uma profissão de que eu gosto muito. 40 Quando me fizeram a proposta de emprego, tinha que ter o 2º ano, senão não podia entrar com a 4ª classe. Foi aí, na altura, que decidi [fazer o 2º ano]. 51 Nunca fiz [alguma coisa em artesanato] porque empreguei-me e não fiz nada. Não voltei a fazer. 61 Na minha vida profissional quero continuar a ser telefonista, aqui. 63 Gosto muito do Instituto I e deste centro. 64
	2.2.2. Auto-conceitos	Nessa altura fiquei um bocado... desinteresse pela vida... nessa altura, há 25 anos, fiquei parada. 16 E a partir daí tornei-me uma pessoa independente, até hoje. Vivo sozinha, faço a minha lida, lavo a minha roupinha, cozinho, dou assim um jeitinho nas coisas. Tenho uma pessoa que vai fazer a limpeza, total, um dia na semana. 36 Mas vou às compras, faço a minha vida normal. Ando na rua com a bengala, faço a minha vida normal. 37 Vejo-me uma pessoa, vejo-me como via... quando tinha... quando era... quando via, até aos 20 anos. Vejo-me uma pessoa normal, não sinto aquela... de ser aquela pessoa coitadinha; vejo-me uma pessoa normal. 42 Não, não acho [o facto de ter ficado cega influenciou o seu percurso de vida]. 44 Eu até fui uma pessoa que encarei bem a cegueira, o que ajudou bastante a viver. Ajuda bastante. 45 Que eu conheço pessoas que também são cegas e vivem naquela, vivem na revolta, vivem revoltadas, nem andam com a bengala, andam agarradas às pessoas. 46 Eu faço a minha vida normal, tento ser o mais independente possível. 47 Tenho conseguido [ser independente até agora]. 49 Gosto muito mais deste centro e desloco-me sozinha. Eu moro aqui perto, a 10 minutos. 65 Continuar independente, fazer sempre mais e melhor. 69 Adoro passear mas, aí já tenho que depender das outras pessoas. Passeio, mas já dependo das outras pessoas que eu preciso de companhia, de ser acompanhada, com pessoas amigas ou família. 72 Já viajei há algum tempo, assim no autocarro, quando ia à minha terra. Mas tinha que ter uma pessoa que me fosse levar à camioneta. E depois tinha que depender do motorista para saber quando chegava. Hoje em dia não. 79
2.3. Papéis de vida (Life-space)	2.3.1. Filho	Depois voltei para casa, para a casa dos pais, para a aldeia, não é. 20 Os meus pais vivem na aldeia e raramente me visitam. Ainda são 30 Km. 74 Sim, visito [os pais]. 76 Ou vêm-me buscar ou vêm eles [os pais], não é. Sozinha, não. 78
	2.3.2. Estudante	Fiz a 3ª classe normal, ainda via; depois parei um pouco porque fiz os 14 anos; fiz os 14 anos e interrompi a escola. 3 Depois peguei aos 20 anos, fiz então a 4ª classe de braille, a 4ª classe já em braille. 4 Depois conheci uma pessoa minha amiga que disse: "Não, a Rita é uma jovem, tem que fazer a 4ª classe", sabia que eu não tinha a 4ª classe, "Tem que fazer a 4ª classe em braille, vou-lhe arranjar uma cunha". Arranjou. Ainda fiz lá em casa a 4ª classe, na aldeia, a 4ª classe em braille. 17 Entretanto, depois, apareceu um curso de artesanato aqui em B. e eu vim para o curso de artesanato. 2

		Ainda andei no curso cerca de 3 anos. 23 Aqui em B. [fez o curso de artesanato] Numa associação para os deficientes visuais, que era promotora de emprego. 26 Fiz o curso dos telefones, dos TLP, em Lisboa, para poder empregar-me, não é. 30 Fiz [o curso] antes de começar a trabalhar. Tinha que ter o curso dos TLP. 32 Foi a Associação [que lhe deu a ideia de fazer o curso dos TLP]. 34 Foi um ano [o tempo que demorou]. Era dois em um. 53 Foi um bocadinho difícil porque dependia das outras pessoas para me levar e ir buscar, nesse sentido. 54 Já estava a frequentar o curso de artesanato. Estava no curso durante o dia e à noite ia estudar. 59
	2.3.3. Tempos Livres	Ouvir música, dar um passeio, fazer a lida. Passear. [Como se ocupa nos tempos livres.] 71 Adoro passear mas, aí já tenho que depender das outras pessoas. Passeio, mas já dependo das outras pessoas que eu preciso de companhia, de ser acompanhada, com pessoas amigas ou família. 72
	2.3.6. Casa e família	Fiz lá então o estágio de 1 ano, onde aprendi a andar com a bengala, a locomoção, aprendi a cozinhar, a costurar, a coser, a fazer trabalhos de artesanato, a tornar-me uma pessoa independente. 19 E a partir daí tornei-me uma pessoa independente, até hoje. Vivo sozinha, faço a minha lida, lavo a minha roupinha, cozinho, dou assim um jeitinho nas coisas. Tenho uma pessoa que vai fazer a limpeza, total, um dia na semana. 36 Mas vou às compras, faço a minha vida normal. Ando na rua com a bengala, faço a minha vida normal. 37 Sim [fez o 2º ano em B.]. Já estava a viver em B. 58 Continuar independente, fazer sempre mais e melhor. 69 Já viajei há algum tempo, assim no autocarro, quando ia à minha terra. Mas tinha que ter uma pessoa que me fosse levar à camioneta. E depois tinha que depender do motorista para saber quando chegava. Hoje em dia não. 79
2.4. Desvantagem	2.4.1. Aprendizagem	Um tumor cerebral [o que aconteceu aos 20 anos, aos seus olhos]. 8 Piorei, fui para o hospital em Lisboa, operaram-me a um tumor cerebral mas, quando fui para Lisboa, já não via, com os medicamentos que me fizeram mal; os medicamentos fizeram-me mal, ainda aumentou a doença. Quando fui operada já não via. 11 Já não pude recuperar a vista porque apanhou o nervo óptico. 13 Na altura ainda me disseram: "Pode ser que com os medicamentos vá recuperar". Mas não. Já lá vão 25 anos. 14 Vejo-me uma pessoa, vejo-me como via... quando tinha... quando era... quando via, até aos 20 anos. Vejo-me uma pessoa normal, não sinto aquela... de ser aquela pessoa coitadinha; vejo-me uma pessoa normal. 42 Eu até fui uma pessoa que encarei bem a cegueira, o que ajudou bastante a viver. Ajuda bastante. 45
	2.4.4. Mobilidade	Fiz lá então o estágio de 1 ano, onde aprendi a andar com a bengala, a locomoção, aprendi a cozinhar, a costurar, a coser, a fazer trabalhos de artesanato, a tornar-me uma pessoa independente. 19 Tive um bocadinho de dificuldade era no transporte. Tinha que ter uma pessoa para ir levar e trazer, à noite, na escola D. Manuel I. 56 Gosto muito mais deste centro e desloco-me sozinha. Eu moro aqui perto, a 10 minutos. 65 Adoro passear mas, aí já tenho que depender das outras pessoas. Passeio, mas já dependo das outras pessoas que eu preciso de companhia, de ser acompanhada, com pessoas amigas ou família. 72 Ou vêm-me buscar ou vêm eles [os pais], não é. Sozinha, não. 78
	2.4.6. Vida doméstica	Fi lá então o estágio de 1 ano, onde aprendi a andar com a bengala, a locomoção, aprendi a cozinhar, a costurar, a coser, a fazer trabalhos de artesanato, a tornar-me uma pessoa independente. 19 E a partir daí tornei-me uma pessoa independente, até hoje. Vivo sozinha, faço a minha lida, lavo a minha roupinha, cozinho, dou assim um jeitinho nas coisas. Tenho uma pessoa que vai fazer a limpeza, total, um dia na semana. 36 Mas vou às compras, faço a minha vida normal. Ando na rua com a bengala, faço a minha vida normal. 37
	2.4.8. Áreas de vida	Tive um professor de apoio, mesmo lá na escola, e os colegas, os colegas foram ótimos, ajudaram-me bastante. 55
	2.4.9. Vida Comunitária	Fiz lá então o estágio de 1 ano, onde aprendi a andar com a bengala, a locomoção, aprendi a cozinhar, a costurar, a coser, a fazer trabalhos de artesanato, a tornar-me uma pessoa independente. 19 Eu faço a minha vida normal, tento ser o mais independente possível. 47 Tenho conseguido [ser independente até agora]. 49 Continuar independente, fazer sempre mais e melhor. 69 Adoro passear mas, aí já tenho que depender das outras pessoas. Passeio, mas já dependo das outras pessoas que eu preciso de companhia, de ser acompanhada, com pessoas amigas ou família. 72

Dime n-são	Categoria	Unidades de texto
2.1. Fases de desenvolvimento (Life-span)	2.1.1. Crescimento	Os meus professores não sabiam ensinar surdos; como é que haviam de ensinar surdos?, eles não sabiam ensinar. 13 Todas as escolas se fechavam, todas as portas se fechavam. 14 Aos 10 anos mudei para Lisboa, fui para a Casa Pia, para o Instituto Jacob Rodrigues Pereira. 15 Eu fui aprendendo, aprendendo, aprendendo e os colegas foram ajudando e a comunicação assim era muito mais fácil. 17 Depois, no 7º ano já foi mais complicado porque estava sozinho. Não tinha intérprete, só algumas vezes tinha intérprete e estava completamente sozinho na turma, portanto era muito complicado. 31 A aprendizagem, com os surdos, é muito melhor que seja em grupo de surdos. 35 Na turma de integração eu ensinava aos colegas ouvintes algumas coisas, alguns gestos, e o alfabeto da Língua Gestual Portuguesa (LGP). 36 Depois, com a continuação fui-me habituando, e durou 3 anos, do 7º até ao 9º, 7º, 8º, 9º e fui-me habituando àquele sistema. 37 Acabei o 9º ano com 21 anos. 52 Foi muito tarde. Mas, até aos 10 anos de idade, em M., não passei do 1º ano. 53 Depois fiz o 9º ano até aos 21 anos; o 9º ano, na Casa Pia, como aluno interno do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. 54 Todas estas opções de vida foram feitas sozinho, pelos meus sentimentos, pelo que eu sentia. 97 Nunca falei destas coisas com o meu pai ou com a minha mãe. 98 Eu fiz tudo por mim próprio. Com a minha família não dava para fazer isso. 100 O estar em grupo de surdos ajudou-me muito a desenvolver-me. 101
	2.1.2. Exploração	No ano seguinte trabalhei só um mês porque consegui entrar no curso e fui para lá a tempo inteiro. 60 É um curso de formação tal e qual como o curso de Professores do 1º ciclo, em Lisboa; 4 anos, a estudar. 61 Eu trabalhava em M., no atelier de pintura mas, eu já sentia que queria ensinar crianças surdas. 65 Mas não sabia que em E. havia uma Unidade de Surdos. Alguém de M., uma professora, procurou-me e disse-me que em E. havia uma Unidade de Surdos e, perguntou-me se eu queria ensinar a LGP. 66 Mas para ensinar crianças surdas é preciso um diploma e eu não tinha diploma. 68 Eu pensei: era importante, no futuro, ir para o curso; que durou 4 anos. 69
	2.1.3. Estabelecimento	A seguir ao 9º ano fui trabalhar em pintura, eu pintava. 55 Depois fui para monitor de LGP, como falante natural de LGP, ainda sem curso de formador. 56 Mais ou menos, aos 23, 24 anos, vim para a Unidade de Surdos de E. 57 Eu trabalhava nos dois lugares, metade do tempo na Unidade de Surdos, em E., e a outra metade num atelier de pintura, em M. De manhã estava na Unidade de Surdos e, de tarde, estava no atelier e trabalhava até às 9 horas da noite, para compensar. 58 Na Unidade de Surdos eu ensinava a LGP aos alunos do 1º ciclo. Estive 1 ano. 59
	2.1.4. Manutenção	Neste momento, sou formador de LGP a tempo inteiro. 62 Agora, para completar, porque é conveniente ter o 12º ano, durante o dia, trabalho e durante a noite – este ano fiz o 10º ano – e estou matriculado no 11º ano. 63
2.2. Sistema de auto-conceito	2.2.2. Auto-conceitos	Quando eu era pequenino eu era surdo mas eu não sabia que eu era surdo. 3 Surdo, o que é? Eu via as pessoas a falar mas eu não percebia nada. 4 Como é que eu havia de falar? Como é que eu não tinha comunicação? Eu queria comunicar mas... como é que eu comunicava? 7 Eu pensava que quando crescesse, eu mudava e ficava ouvinte. 8 Eu nunca tinha visto um surdo e não tinha surdos à volta. 9 Eu pensava que era o único no mundo. Só ouvintes, ouvintes e eu o único surdo. 10 Eu não conseguia falar, como é que havia de comunicar? 11 E à minha volta eram só surdos e via-os comunicar em língua gestual. E isso para mim foi um grande espanto. 16 Eu fui aprendendo, aprendendo, aprendendo e os colegas foram ajudando e a comunicação assim era muito mais fácil. 17 Podia comunicar facilmente com os outros. 18 Aprendi pouco em termos de leitura labial e a terapia da fala não achei que fosse importante para mim. Só aprendia palavras, palavras, palavras e era muito difícil para mim. 21 Nós fomos evoluindo sempre em grupo e aí tudo era mais fácil de ser aprendido sempre em grupo, habituados a estarmos sempre em grupo de surdos. 25 Estava sozinho numa escola de ouvintes. 28 Era muito difícil para mim. O professor escrevia no quadro as perguntas e os textos mas, para mim, era muito complicado acompanhar. 29 Depois, no 7º ano já foi mais complicado porque estava sozinho. Não tinha intérprete, só algumas vezes tinha intérprete e estava completamente sozinho na turma, portanto era muito complicado. 31 Os outros todos eram ouvintes. 34 A aprendizagem, com os surdos, é muito melhor que seja em grupo de surdos. 35 Eu estava habituado a estar, em pequeno, até aos 10 anos de idade, estava habituado a estar em turma de ouvintes, em M., e por isso estava habituado a estar integrado. 42 Agora, a comunicação continua a ser um pouco difícil, continua a ser complicado na vida, porque eu vou a qualquer... nalguns sítios continua a ser complicada a comunicação. Há locais onde isso não acontece, como o supermercado mas, se for, por exemplo, a uma repartição de Finanças, já é muito difícil estabelecer a comunicação. 46 Quando vou ao médico é muito difícil, porque não sei dizer os nomes dos órgãos. É difícil comunicar ao médico o que está a sentir, onde lhe dói, e o médico fica com muitas dúvidas. É difícil comunicar. 47 O resto é que é difícil. Eu sinto que a comunicação é difícil com as pessoas, é difícil comunicar com os adultos, mesmo escrevendo; é difícil por causa da estrutura da língua, os ouvintes podem não perceber o que quero dizer. É sempre preciso escrever e mostrar. 49 A comunicação com os ouvintes é sempre muito difícil porque, primeiro, os ouvintes não sabem comunicar em LGP, depois pela escrita, porque a estrutura da língua nem sempre está muito correcta e os ouvintes ficam baralhados, porque não sabem exactamente o que eu quero dizer. 50 Depois fui para monitor de LGP, como falante natural de LGP, ainda sem curso de formador. 56 Eu trabalhava em M., no atelier de pintura mas, eu já sentia que queria ensinar crianças surdas. 65 Eu fiquei muito admirado: como é que em E. há um grupo de surdos e eu os posso ensinar? 67 Sempre senti que era muito importante ensinar a língua às crianças para elas se poderem desenvolver e, no futuro, ter uma comunicação normal. 70 É muito importante ter uma língua gestual forte. Se a língua for ensinada logo desde pequeno, as crianças desenvolvem-se muito na LGP, adquirem uma língua gestual muito forte, comunicando naturalmente e com toda a facilidade. 71 Quero e esforço-me para que os alunos surdos de E tenham essa língua gestual forte, tal e qual como eu encontrei em Lisboa. 72 Todos os meus esforços e objectivos são desenvolvidos neste sentido. 73

		É necessário o ensino profundo da LGP, da gramática, o ensino profundo da língua. 74 É necessário pensar com lógica, ter um pensamento lógico e ser bilingue – aprender a LGP e, paralelamente, a língua portuguesa escrita. 75 As crianças, as mais pequeninas, também pensavam que surdos, eram só eles. E não, há muitos surdos, em Lisboa há muitos surdos, em Coimbra há muitos surdos... Há que abrir os horizontes. 76 Os ouvintes sabem que em Portugal inteiro se fala português e os surdos não sabem que isso acontece. Não sabem que em Portugal inteiro se fala LGP. É preciso explicar isso aos surdos. Porque se os ouvintes sabem, os surdos também têm que saber. 77 Os surdos nascem isolados e estão isolados nas povoações e, é preciso que eles sejam agrupados e que formem um grupo, para que realmente se possam desenvolver convenientemente. 78 Eu quero trabalhar também com ouvintes, porque quero que eles aprendam a LGP. 80 É preciso que em Portugal inteiro haja uma disciplina de LGP. É a mesma coisa que o Inglês; se há Inglês também deverá haver LGP. 81 Porque a comunicação é muito importante. Para que a comunicação seja facilitada entre ouvintes e surdos. 82 Quero que surdos e ouvintes saibam da mesma maneira as coisas, tenham conhecimento do mundo; da mesma maneira, estarem ouvintes e surdos, os dois, equiparados. E eu quero participar nesse processo. 83 No hospital, é necessário que os médicos também saibam LGP para poderem comunicar; nas Finanças é igual, em todo o lado. 84 No sonho do futuro também gostaria que houvessem muitos intérpretes de LGP, nesses lugares todos, para que tudo se fizesse de uma forma natural e tudo fosse equiparado. 85 Porque neste momento os ouvintes ainda sabem mais do que os surdos, porque ouvem muita coisa; os surdos, como não ouvem, estão um bocadinho mais abaixo. 86 Eu não quero que isso aconteça. Quero que surdos e ouvintes estejam os dois equiparados. 87 Todas estas opções de vida foram feitas sozinho, pelos meus sentimentos, pelo que eu sentia. 97 Nunca falei destas coisas com o meu pai ou com a minha mãe. 98 O pai e a mãe não sabem nada acerca da cultura dos surdos, não conhecem o que é ser um surdo profundo. 99 Eu fiz tudo por mim próprio. Com a minha família não dava para fazer isso. 100 O estar em grupo de surdos ajudou-me muito a desenvolver-me. 101
		2.3. Papéis de vida (Life-space)
		2.3.2. Estudante Os meus professores não sabiam ensinar surdos; como é que haviam de ensinar surdos?, eles não sabiam ensinar. 13 Todas as escolas se fechavam, todas as portas se fechavam. 14 Aos 10 anos mudei para Lisboa, fui para a Casa Pia, para o Instituto Jacob Rodrigues Pereira. 15 Ali havia professores com experiência que sabiam ensinar surdos e eu fui aprendendo a ler e a escrever. 19 Aprendi pouco em termos de leitura labial e a terapia da fala não achei que fosse importante para mim. Só aprendia palavras, palavras, palavras e era muito difícil para mim. 21 Fui aprendendo a ler e a escrever mas, como para todo o surdo, a estrutura da língua portuguesa, a nossa língua portuguesa oral, é muito difícil para nós, são estruturas de línguas completamente diferentes. 22 Quando cheguei ao 5º ano, tinha uma turma de surdos, onde aprendíamos tudo em grupo. 23 Também aprendi Inglês, o que para mim foi um espanto, uma nova língua, uma língua escrita, porque a parte oral, não. 24 Nós fomos evoluindo sempre em grupo e aí tudo era mais fácil de ser aprendido sempre em grupo, habituados a estarmos sempre em grupo de surdos. 25 No 6º ano, foi igual, numa turma de surdos. 26 No 7º ano mudei para uma escola de ouvintes. 27 Estava sozinho numa escola de ouvintes. 28 Era muito difícil para mim. O professor escrevia no quadro as perguntas e os textos mas, para mim, era muito complicado acompanhar. 29 Anteriormente, era tudo muito mais fácil, em grupo, em turma de surdos, porque era tudo dado em língua gestual, para nós e com professores com experiência. 30 Depois, no 7º ano já foi mais complicado porque estava sozinho. Não tinha intérprete, só algumas vezes tinha intérprete e estava completamente sozinho na turma, portanto era muito complicado. 31 A aprendizagem, com os surdos, é muito melhor que seja em grupo de surdos. 35 Na turma de integração eu ensinava aos colegas ouvintes algumas coisas, alguns gestos, e o alfabeto da Língua Gestual Portuguesa (LGP). 36 Depois, com a continuação fui-me habituando, e durou 3 anos, do 7º até ao 9º, 7º, 8º, 9º e fui-me habituando àquele sistema. 37 Era muito difícil comunicar com os colegas ouvintes. 38 Com a habitação, na turma de ouvintes, a comunicação foi sendo cada vez mais facilitada, porque os ouvintes prenderam o alfabeto manual e tudo o que me queriam transmitir, transmitiam através de palavras construídas através do alfabeto manual. 41 Eu estava habituado a estar, em pequeno, até aos 10 anos de idade, estava habituado a estar em turma de ouvintes, em M., e por isso estava habituado a estar integrado. 42 Acabei o 9º ano com 21 anos. 52 Foi muito tarde. Mas, até aos 10 anos de idade, em M., não passei do 1º ano. 53 Depois fiz o 9º ano até aos 21 anos; o 9º ano, na Casa Pia, como aluno interno do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. 54 No ano seguinte trabalhei só um mês porque consegui entrar no curso e fui para lá a tempo inteiro. 60 É um curso de formação tal e qual como o curso de Professores do 1º ciclo, em Lisboa; 4 anos, a estudar. 61
		2.3.5. Trabalhador A seguir ao 9º ano fui trabalhar em pintura, eu pintava. 55 Depois fui para monitor de LGP, como falante natural de LGP, ainda sem curso de formador. 56 Mais ou menos, aos 23, 24 anos, vim para a Unidade de Surdos de E. 57 Eu trabalhava nos dois lugares, metade do tempo na Unidade de Surdos, em E., e a outra metade num atelier de pintura, em M. De manhã estava na Unidade de Surdos e, de tarde, estava no atelier e trabalhava até às 9 horas da noite, para compensar. 58 Na Unidade de Surdos eu ensinava a LGP aos alunos do 1º ciclo. Estive 1 ano. 59 Neste momento, sou formador de LGP a tempo inteiro. 62 Agora, para completar, porque é conveniente ter o 12º ano, durante o dia, trabalho e durante a noite – este ano fiz o 10º ano – e estou matriculado no 11º ano. 63 Sempre senti que era muito importante ensinar a língua às crianças para elas se poderem desenvolver e, no futuro, ter uma comunicação normal. 70

		<p>Quero e esforço-me para que os alunos surdos de E tenham essa língua gestual forte, tal e qual como eu encontrei em Lisboa. 72</p> <p>Todos os meus esforços e objectivos são desenvolvidos neste sentido. 73</p> <p>É necessário o ensino profundo da LGP, da gramática, o ensino profundo da língua. 74</p> <p>É necessário pensar com lógica, ter um pensamento lógico e ser bilingue – aprender a LGP e, paralelamente, a língua portuguesa escrita. 75</p> <p>As crianças, as mais pequeninas, também pensavam que surdos, eram só eles. E não, há muitos surdos, em Lisboa há muitos surdos, em Coimbra há muitos surdos... Há que abrir os horizontes. 76</p> <p>Os ouvintes sabem que em Portugal inteiro se fala português e os surdos não sabem que isso acontece. Não sabem que em Portugal inteiro se fala LGP. É preciso explicar isso aos surdos. Porque se os ouvintes sabem, os surdos também têm que saber. 77</p> <p>Os surdos nascem isolados e estão isolados nas povoações e, é preciso que eles sejam agrupados e que formem um grupo, para que realmente se possam desenvolver convenientemente. 78</p> <p>Eu quero trabalhar também com ouvintes, porque quero que eles aprendam a LGP. 80</p> <p>É preciso que em Portugal inteiro haja uma disciplina de LGP. É a mesma coisa que o Inglês; se há Inglês também deverá haver LGP. 81</p> <p>Quero que surdos e ouvintes saibam da mesma maneira as coisas, tenham conhecimento do mundo; da mesma maneira, estarem ouvintes e surdos, os dois, equiparados. E eu quero participar nesse processo. 83</p> <p>No hospital, é necessário que os médicos também saibam LGP para poderem comunicar; nas Finanças é igual, em todo o lado. 84</p>
	2.3.6. Casa e família	<p>Agora, a comunicação continua a ser um pouco difícil, continua a ser complicado na vida, porque eu vou a qualquer... nalguns sítios continua a ser complicada a comunicação. Há locais onde isso não acontece, como o supermercado mas, se for, por exemplo, a uma repartição de Finanças, já é muito difícil estabelecer a comunicação. 46</p> <p>Quando vou ao médico é muito difícil, porque não sei dizer os nomes dos órgãos. É difícil comunicar ao médico o que está a sentir, onde lhe dói, e o médico fica com muitas dúvidas. É difícil comunicar. 47</p> <p>Mas entrar no supermercado e esse tipo de coisas é fácil. Eu sozinho faço autonomamente e basta pagar e isso não tem qualquer problema. 48</p> <p>Vivo com a família – mãe, pai, irmão e irmã. 89</p> <p>Não sabem LGP. 90</p> <p>Já quis que a minha irmã fizesse o curso, já lhe ofereci um gestuário, com desenhos de gestos, mas ela não liga muito. Diz-me que já anda sempre a correr de um lado para o outro e que tempo não há – amigos, trabalho, namorado – leva o tempo a correr. 91</p> <p>O meu irmão só fala, também não sabe qualquer gesto. 92</p> <p>Cresci neste meio e habituei-me, mais ou menos, a ler os lábios. E construímos uma mímica, que não é a LGP. Com a família percebo mas, com outras pessoas, não percebo rigorosamente nada do que estão a dizer; percebo palavras soltas e não dá para perceber a ideia, o discurso. 95</p> <p>Com a minha família estou habituado a perceber a forma dos lábios. 96</p> <p>Eu fiz tudo por mim próprio. Com a minha família não dava para fazer isso. 100</p>
2.4. Desvan tagem	2.4.1. Aprendizagem	<p>Quando eu era pequenino eu era surdo mas eu não sabia que eu era surdo. 3</p> <p>Eu pensava que era o único no mundo. Só ouvintes, ouvintes e eu o único surdo. 10</p> <p>Os meus professores não sabiam ensinar surdos; como é que haviam de ensinar surdos?, eles não sabiam ensinar. 13</p> <p>Todas as escolas se fechavam, todas as portas se fechavam. 14</p> <p>Aos 10 anos mudei para Lisboa, fui para a Casa Pia, para o Instituto Jacob Rodrigues Pereira. 15</p> <p>Eu fui aprendendo, aprendendo e os colegas foram ajudando e a comunicação assim era muito mais fácil. 17</p> <p>Ali havia professores com experiência que sabiam ensinar surdos e eu fui aprendendo a ler e a escrever. 19</p> <p>E também tive terapia da fala. 20</p> <p>Fui aprendendo a ler e a escrever mas, como para todo o surdo, a estrutura da língua portuguesa, a nossa língua portuguesa oral, é muito difícil para nós, são estruturas de línguas completamente diferentes. 22</p> <p>Quando cheguei ao 5º ano, tinha uma turma de surdos, onde aprendíamos tudo em grupo. 23</p> <p>Nós fomos evoluindo sempre em grupo e aí tudo era mais fácil de ser aprendido sempre em grupo, habituados a estarmos sempre em grupo de surdos. 25</p> <p>Depois, no 7º ano já foi mais complicado porque estava sozinho. Não tinha intérprete, só algumas vezes tinha intérprete e estava completamente sozinho na turma, portanto era muito complicado. 31</p> <p>Porque a estrutura da língua portuguesa é muito complicada para nós. Porque aprendemos mas, em termos de estrutura, é preciso descodificar e leva muito tempo. Um exemplo: o grupo de 6º ano de surdos, na língua portuguesa, quando aparecia no quadro uma questão, era só mesmo um único ponto de interrogação, o que, depois, no 7º ano já não acontecia – a mesma pergunta tinha várias questões e isso é muito difícil para nos orientarmos; nessa turma de ouvintes eu era o único e isso já acontecia; portanto, o professor escrevia no quadro, para ouvintes, sem qualquer preocupação e eu sozinho não percebia nada. Mas porquê tantas perguntas?... Só mesmo uma frase e tantas perguntas numa só frase. Para os surdos isso é muito complicado; uma pergunta, mais uma pergunta, é muito difícil. 32</p> <p>A aprendizagem, com os surdos, é muito melhor que seja em grupo de surdos. 35</p> <p>Cresci neste meio e habituei-me, mais ou menos, a ler os lábios. E construímos uma mímica, que não é a LGP. Com a família percebo mas, com outras pessoas, não percebo rigorosamente nada do que estão a dizer; percebo palavras soltas e não dá para perceber a ideia, o discurso. 95</p> <p>Com a minha família estou habituado a perceber a forma dos lábios. 96</p>
	2.4.3. Comunicação	<p>Quando eu era pequenino eu era surdo mas eu não sabia que eu era surdo. 3</p> <p>Surdo, o que é? Eu via as pessoas a falar mas eu não percebia nada. 4</p> <p>Quando via as pessoas a falar não percebia rigorosamente nada. 5</p> <p>Falar, para quê? Via os adultos a falar, eu era pequeno, eu via os adultos e as crianças a falar, portanto, via as pessoas a conversar, mas eu não percebia nada. 6</p> <p>Como é que eu havia de falar? Como é que eu não tinha comunicação? Eu queria comunicar mas... como é que eu comunicava? 7</p> <p>Eu pensava que era o único no mundo. Só ouvintes, ouvintes e eu o único surdo. 10</p> <p>Eu não conseguia falar, como é que havia de comunicar? 11</p> <p>É muito difícil a comunicação, não é nada fácil, é muito difícil. 12</p> <p>Eu fui aprendendo, aprendendo e os colegas foram ajudando e a comunicação assim era muito mais fácil. 17</p> <p>Podia comunicar facilmente com os outros. 18</p> <p>E também tive terapia da fala. 20</p> <p>Aprendi pouco em termos de leitura labial e a terapia da fala não achei que fosse importante para mim. Só aprendia palavras,</p>

		<p>palavras, palavras e era muito difícil para mim. 21</p> <p>Fui aprendendo a ler e a escrever mas, como para todo o surdo, a estrutura da língua portuguesa, a nossa língua portuguesa oral, é muito difícil para nós, são estruturas de línguas completamente diferentes. 22</p> <p>Estava sozinho numa escola de ouvintes. 28</p> <p>Era muito difícil para mim. O professor escrevia no quadro as perguntas e os textos mas, para mim, era muito complicado acompanhar. 29</p> <p>Porque a estrutura da língua portuguesa é muito complicada para nós. Porque aprendemos mas, em termos de estrutura, é preciso descodificar e leva muito tempo. Um exemplo: o grupo de 6º ano de surdos, na língua portuguesa, quando aparecia no quadro uma questão, era só mesmo um único ponto de interrogação, o que, depois, no 7º ano já não acontecia – a mesma pergunta tinha várias questões e isso é muito difícil para nos orientarmos; nessa turma de ouvintes eu era o único e isso já acontecia; portanto, o professor escrevia no quadro, para ouvintes, sem qualquer preocupação e eu sozinho não percebia nada. Mas porquê tantas perguntas?... Só mesmo uma frase e tantas perguntas numa só frase. Para os surdos isso é muito complicado; uma pergunta, mais uma pergunta, é muito difícil. 32</p> <p>A comunicação era muito complicada. 33</p> <p>Os outros todos eram ouvintes. 34</p> <p>Na turma de integração eu ensinava aos colegas ouvintes algumas coisas, alguns gestos, e o alfabeto da Língua Gestual Portuguesa (LGP). 36</p> <p>Era muito difícil comunicar com os colegas ouvintes. 38</p> <p>Exigia um grande esforço da minha parte. 39</p> <p>Enquanto que comunicando naturalmente com os colegas ouvintes, tudo isso era fácil. 40</p> <p>Com a habituação, na turma de ouvintes, a comunicação foi sendo cada vez mais facilitada, porque os ouvintes aprenderam o alfabeto manual e tudo o que me queriam transmitir, transmitiam através de palavras construídas através do alfabeto manual. 41</p> <p>Agora, a comunicação continua a ser um pouco difícil, continua a ser complicado na vida, porque eu vou a qualquer... nalguns sítios continua a ser complicada a comunicação. Há locais onde isso não acontece, como o supermercado mas, se for, por exemplo, a uma repartição de Finanças, já é muito difícil estabelecer a comunicação. 46</p> <p>Quando vou ao médico é muito difícil, porque não sei dizer os nomes dos órgãos. É difícil comunicar ao médico o que está a sentir, onde lhe dói, e o médico fica com muitas dúvidas. É difícil comunicar. 47</p> <p>O resto é que é difícil. Eu sinto que a comunicação é difícil com as pessoas, é difícil comunicar com os adultos, mesmo escrevendo; é difícil por causa da estrutura da língua, os ouvintes podem não perceber o que quero dizer. É sempre preciso escrever e mostrar. 49</p> <p>A comunicação com os ouvintes é sempre muito difícil porque, primeiro, os ouvintes não sabem comunicar em LGP, depois pela escrita, porque a estrutura da língua nem sempre está muito correcta e os ouvintes ficam baralhados, porque não sabem exactamente o que eu quero dizer. 50</p> <p>Os surdos nascem isolados e estão isolados nas povoações e, é preciso que eles sejam agrupados e que formem um grupo, para que realmente se possam desenvolver convenientemente. 78</p> <p>Eu quero trabalhar também com ouvintes, porque quero que eles aprendam a LGP. 80</p> <p>No sonho do futuro também gostaria que houvessem muitos intérpretes de LGP, nesses lugares todos, para que tudo se fizesse de uma forma natural e tudo fosse equiparado. 85</p> <p>Porque neste momento os ouvintes ainda sabem mais do que os surdos, porque ouvem muita coisa; os surdos, como não ouvem, estão um bocadinho mais abaixo. 86</p> <p>Não sabem LGP. 90</p> <p>Já quis que a minha irmã fizesse o curso, já lhe ofereci um gestuário, com desenhos de gestos, mas ela não liga muito. Diz-me que já anda sempre a correr de um lado para o outro e que tempo não há – amigos, trabalho, namorado – leva o tempo a correr. 91</p> <p>O meu irmão só fala, também não sabe qualquer gesto. 92</p> <p>A mãe e o pai não sabem a LGP mas, quando eu fui embora para Lisboa, para aprender a LGP, eu só vinha a casa de mês a mês, e era só um fim-de-semana; portanto isso não deu para ensinar aos meus pais e, além disso, eles também andavam a correr nos seus trabalhos. 93</p> <p>Cresci neste meio e habituei-me, mais ou menos, a ler os lábios. E construímos uma mímica, que não é a LGP. Com a família percebo mas, com outras pessoas, não percebo rigorosamente nada do que estão a dizer; percebo palavras soltas e não dá para perceber a ideia, o discurso. 95</p> <p>Com a minha família estou habituado a perceber a forma dos lábios. 96</p> <p>Todas estas opções de vida foram feitas sozinho, pelos meus sentimentos, pelo que eu sentia. 97</p> <p>Nunca falei destas coisas com o meu pai ou com a minha mãe. 98</p>
	2.4.6. Vida doméstica	<p>Mas entrar no supermercado e esse tipo de coisas é fácil. Eu sozinho faço autonomamente e basta pagar e isso não tem qualquer problema. 48</p>
	2.4.8. Áreas de vida	<p>Os meus professores não sabiam ensinar surdos; como é que haviam de ensinar surdos?, eles não sabiam ensinar. 13</p> <p>Todas as escolas se fechavam, todas as portas se fechavam. 14</p> <p>Aos 10 anos mudei para Lisboa, fui para a Casa Pia, para o Instituto Jacob Rodrigues Pereira. 15</p> <p>No 7º ano mudei para uma escola de ouvintes. 27</p> <p>Depois, com a continuação fui-me habituando, e durei 3 anos, do 7º até ao 9º, 7º, 8º, 9º e fui-me habituando àquele sistema. 37</p>
	2.4.6. Vida comunitária	<p>A aprendizagem, com os surdos, é muito melhor que seja em grupo de surdos. 35</p> <p>As crianças, as mais pequeninas, também pensavam que surdos, eram só eles. E não, há muitos surdos, em Lisboa há muitos surdos, em Coimbra há muitos surdos... Há que abrir os horizontes. 76</p> <p>Os surdos nascem isolados e estão isolados nas povoações e, é preciso que eles sejam agrupados e que formem um grupo, para que realmente se possam desenvolver convenientemente. 78</p> <p>Eu fiz tudo por mim próprio. Com a minha família não dava para fazer isso. 100</p> <p>O estar em grupo de surdos ajudou-me muito a desenvolver-me. 101</p>



Dime n-ção	Categori a	Unidades de texto
2.1. Fases de desenvolvimento (Life-span)	2.1.2. Exploção	Bem, é assim, eu logo desde o ciclo, desde os 10 anos praticamente, comecei logo a andar, nas férias da escola, à azeitona, à vindima, à palha de milho – porque dantes os colchões eram feitos com a palha do milho – e então comecei logo a trabalhar nesses trabalhos. 3 Depois, aos 17 anos, estava... parece-me que era no 10º ano de escolaridade, pensei em meter os papéis para a Força Aérea, para cabo especialista, para mecânico, parece-me que era, na altura. 4 Só que entretanto meti os papéis e realmente eles chamaram-me para ir prestar provas mas, nessa altura, o meu pai abriu uma oficina de mecânica e, como era para ele sozinho, acabei por não ir como voluntário para a Força Aérea. 5 E então, para eu não estar sozinho em casa, aqui sugeriram que eu fosse vindo para aqui. 65 E aí, numa formação, umas doutoras de E. que vieram aí dar uma formação de apoio domiciliário, e a doutora que pertencia à Associação A sugeriu: “Olha lá, porque é que você não fala com o centro de emprego para fazer aqui uma formação em posto de trabalho?” 66 Começámos logo a tratar disso, até fomos a E., lá à Associação A falar, a uma entrevista com a senhora e ela disse: “Mas vocês pertencem a VV., vão ao centro de emprego, logo vêem o que é que eles dizem”. 67 E foi quando, talvez no final de 95 ou princípio de 96, quando fizemos o protocolo do centro de emprego, a CERCI e a C. Foi quando comecei a fazer a formação em posto de trabalho, como administrativo. Até 98. 68
	2.1.3. Estabelecimento	Fiquei lá a ajudá-lo, durante 1 ano, 1 ano e pouco. Isto terá sido em... ora 18... 1980... sim, à volta disso. 6 Depois aquilo, na altura, estava um bocado instável... eram mais as pessoas que não pagavam, queriam as coisas feitas mas pagar, não pagavam e, então, acabou por fechar a oficina. 7 Depois disso, como aqui não havia mais nada e eu também não sabia fazer mais nada, fui dar serventia. 8 Estive na construção do liceu de cá, até que aquilo acabou. Portanto, quando acabou a construção do liceu, fiquei sem emprego. 9 Entretanto, através de umas pessoas conhecidas, arranjaram-me emprego para o Br. Fui à volta, aproximadamente, de 1 ano. 10 Mas como eu não gostava daquilo, não era pela questão de fazer 10 ou 12 km todos os dias a pé, era a cidade e o ambiente; porque eu gosto mais de estar sossegadinho. E aquilo também acabou, porque aquilo era a contrato, a dar férias e coisa assim e, voltei para casa, para VV. 12 Entretanto, como já tinha conhecimentos de mecânica e há aí várias oficinas de mecânica, fui pedir a uma oficina onde o meu pai tinha trabalhado e eles meteram-me para lá a trabalhar. 13 Só que aquilo era um bocado rudimentar, digamos assim. Na altura, a oficina tinha saído da gestão dos trabalhadores, foi naquela fase do pós-25 de Abril, e aquilo andava para lá um bocado confuso. 14 Mas ainda deu para aprender algumas coisas. 15 Foi quando me iniciei, digamos assim, a trabalhar com as máquinas-ferramentas, porque eu trabalhei com o limador, foi onde comecei a trabalhar com o torno... 16 Só que em 86 casei, o ordenado na altura eram 27 contos e, para uma pessoa casar não dá assim muito, muito interesse. 20 Fui falar com o patrão. E eu sempre fui de enfrentar as situações, nunca andei cá com rodeios nem a falar com quem não interessava. 21 Fui directamente à cabeça: “Olhe, passa-se isto assim, assim, os senhores sabem os meus conhecimentos, sabem como é o meu trabalho, estão interessados em dar-me mais dinheiro, ou tenho que procurar para outro lado?”. “Ah, nós agora não podemos, não sei quê... há aqui uma remodelação, não podemos dar mais dinheiro”. “Então, olhe, eu abalo, vocês é que fizeram a escolha”. 22 Entretanto, fui trabalhar para uma serração de mármore, que é o que aqui abunda mais. 23 É que eu, só a fazer horas, ganhava mais em horas do que o que ganhava de ordenado como torneiro mecânico. 24 Estive lá à volta de 1 ano e meio; a fazer turnos de 12 horas; numa semana 12 horas de dia, das 6 da manhã às 6 da tarde e, na outra semana, das 6 da tarde às 6 da manhã. 25 Era assim um bocado complicado porque atrofia logo os horários todos da comida, da dormida... mas pronto, durante um ano e meio andei lá. 26 Já lá tinha um colega há mais tempo, só que o meu colega não evoluía; mas pela questão de estar lá há mais tempo – era o que o encarregado me dizia – eu não podia ganhar mais do que ele. 30 E, quando comecei a ver que podia subir e que podia ganhar mais dinheiro, não fui, digamos, atrás da conversa dele... e, depois, como tinha que levar almoço e, de Verão, já sabe como é que é, a comida estraga-se... tinha que andar sempre de um lado para o outro, a gastar gasolina... 31 Houve uma empresa aqui que me contactou porque eles pretendiam abrir uma oficina mas tinham que ter um mecânico, um mecânico-fresador para trabalhar com as máquinas-ferramentas, um torneiro e um mecânico. 32 Como o meu pai, na altura, era mecânico e estava desempregado, pronto, eu fiz-lhe a minha proposta, que até ficou bastante curta mas, pronto, isso é efeitos de pouca experiência. Eu, na altura, se lhe tenho pedido mais dinheiro, eles tinham-me dado e eu, realmente, eu merecia porque trabalhava com todas as máquinas-ferramentas lá, mas, pronto. 33 Há aqueles, aqueles apoios para dar emprego às pessoas e a questão das acessibilidades e disso tudo, e eles aproveitaram. 70 Entrei logo para o quadro, porque tem que ser assim. 71 Entretanto foram buscar dinheiro para as acessibilidades, para a questão de obras, porque o meu gabinete não era aqui, o meu gabinete era ali ao lado. Só que, posteriormente, houve aqui remodelações por causa da cozinha, fizeram uma cozinha aqui ao lado e uma casa-de-banho. E cá estou. 72 Entretanto, quem era o responsável pelo estágio saiu da instituição. Foi quando entrou a Dra. E., ficou ela como responsável. 73 Depois tive muito apoio aqui a nível da C. por causa da questão do emprego. 92 Eu acho que aqui, para subir profissionalmente, eu acho que aqui não tenho grandes possibilidades ou probabilidades. 124 E, como o momento actual, também como isto está de empregos, também não dá para andar assim a pular. 125 Porque eu era do “pular”: eu estava, por exemplo, numa empresa, não me interessava monetariamente ou pelo ambiente de trabalho, ou isto ou aquilo, eu procurava por outra coisa, fazia outra coisa e a época era outra, havia mais emprego, não é. 126 Mas, não quer dizer que daqui a amanhã, se realmente eu vir que isto não começa a corresponder às minhas expectativas, procuro noutro lado e arranjo noutro lado. 127 Até agora, pronto, tenho-me dado bem com eles e é aquela coisa, pronto, isto também é um bocado complicado porque é assim: eu estou aqui, não tenho categoria profissional, que é mesmo assim, estou com o ordenado mínimo. 128 Já procurei para a Inspeção Geral de Trabalho – mas assim como quem não quer a coisa – que eu já devia estar... com o tempo de trabalho que tenho, eu já devia estar como escriturário de 1º. É lógico que o ordenado era muito superior. Mas como também eles me têm facilitado e eu também, de vez em quando, por causa da questão de me mobilizar e por causa da doença, normalmente faço um part-time. Ou venho só da parte da manhã, ou venho só da parte da tarde. Quando há assim mais serviço, posso estar o dia inteiro ou vir 2 ou 3 dias seguidos o dia inteiro. Não me tenho preocupado com isso e, então, felizmente, temo-nos dado bem, nesse aspecto. 129
	2.1.4. Manutenção	Mas, como aquilo não passava da cepta torta, como se costuma dizer, nem tinha ninguém à altura para, realmente, me ensinar para uma questão futura, mudei-me para outra oficina, realmente, onde estive à volta de 2 anos. 17 Foi onde eu, praticamente, me iniciei profissionalmente e onde aprendi a, portanto, a ser torneiro. 18 Entretanto, a minha esposa ficou grávida do miúdo. E, realmente, para não ter que andar nestas confusões todas e como já tinha conhecimentos de torneiro, houve outra pessoa que falou comigo e então fui trabalhar para outra empresa que é a F., que é ali no BBr, a cerca de 10 km daqui. 27 Também muitas promessas, muitas promessas, só foi bom por uma coisa: é que eu lá, praticamente, nas máquinas-ferramentas, eu é que trabalhava. 28 Já trabalhava por turnos, aprendi a trabalhar na fresadora e fui eu – eles compraram o engenho radial – e eu é que fui estrear o engenho

		radial, que é uma máquina de coluna para fazer furos. E então, eu é que comecei a trabalhar com aquilo tudo. 29 E essa empresa foi a última empresa em que trabalhei. Estive lá 3 anos. 35 E cá continuo, até hoje. 74 Na parte dos computadores, comecei no MS-DOS, depois passei para o Windows 95, depois 98. 75 Só que, é assim, já fiz posteriormente, vários cursos de formação profissional a nível de informática mas, se a pessoa não tiver força de vontade e se não fizer auto-formação também, porque isto da informática, de um dia para o outro está-se logo desactualizado. 76 E, então, eu acho que uma coisa que eu tenho boa, é que estou sempre à procura de informação e a saber o que é que há de novo para, também, não ficar para trás. E é assim. 77 E, actualmente, a maior parte das coisas quem as faz sou eu, porque ninguém as sabe fazer! 82 Acho que me ambientei bem. 84 E então... ah, isto a propósito que, durante estes três meses, enquanto estive acamado, eu já estava aqui a trabalhar e tive muito apoio aqui da parte da C. com a minha esposa que cá trabalhava também. 106 Pronto, eles pagaram-me o vencimento e pronto, depois quando voltei realmente, acolheram-me muito bem, que é mesmo assim. 107 Comecei a vir trabalhar. 110
	2.1.5. Declínio	Até que me apareceu a doença. Porque eu, pronto, nunca tinha tido nada, era saudável e, só que a trabalhar como torneiro, a força era toda feita a nível da coluna, dos ombros e desta parte aqui da cervical, a apertar a bucha e carregar com pesos. 36 E, então, é o que nós costumamos dizer, “desmanchei-me”. Desmanchei-me e ia ao “endireita”. Ia ao “endireita” e vinha de lá um bocadinho melhor. 37 Mas sempre naquela, quase todos os meses arranjava... ficava... ou ficava de baixa ou passava mais mal, com analgésicos, não passava disso. 38 Fui ficando cada vez pior, mas andava a trabalhar. 45 Até que, numa 6ª feira, cheguei a casa e disse à minha esposa: “Temos que ir ao médico que eu já não aguento isto de maneira nenhuma”. 47 Tinha caído várias vezes no trabalho. De costas e para a frente, porque já não tinha aquela coordenação de movimentos. 48 Essa é outra situação muito confusa porque eu, nem estava de baixa nem estava a receber ordenado. 56 Vim para casa, 95... entretanto, houve aquilo de ter ficado de baixa e aquela complicação toda, a minha esposa não trabalhava e veio trabalhar aqui para a C., em 95. 63
	2.2. Sistema de auto-conceito	2.2.1. Identidade vocacional Só que entretanto meti os papéis e realmente eles chamaram-me para ir prestar provas mas, nessa altura, o meu pai abriu uma oficina de mecânica e, como era para ele sozinho, acabei por não ir como voluntário para a Força Aérea. 5 Entretanto, como já tinha conhecimentos de mecânica e há aí várias oficinas de mecânica, fui pedir a uma oficina onde o meu pai tinha trabalhado e eles meteram-me para lá a trabalhar. 13 Foi onde eu, praticamente, me iniciei profissionalmente e onde aprendi a, portanto, a ser torneiro. 18 Na altura era só torneiro 19 Já trabalhava por turnos, aprendi a trabalhar na fresadora e fui eu – eles compraram o engenho radial – e eu é que fui estrear o engenho radial, que é uma máquina de coluna para fazer furos. E então, eu é que comecei a trabalhar com aquilo tudo. 29 Já lá tinha um colega há mais tempo, só que o meu colega não evoluía; mas pela questão de estar lá há mais tempo – era o que o encarregado me dizia – eu não podia ganhar mais do que ele. 30 Como o meu pai, na altura, era mecânico e estava desempregado, pronto, eu fiz-lhe a minha proposta, que até ficou bastante curta mas, pronto, isso é efeitos de pouca experiência. Eu, na altura, se lhe tenho pedido mais dinheiro, eles tinham-me dado e eu, realmente, eu merecia porque trabalhava com todas as máquinas-ferramentas lá, mas, pronto. 33 Só que, é assim, já fiz posteriormente, vários cursos de formação profissional a nível de informática mas, se a pessoa não tiver força de vontade e se não fizer auto-formação também, porque isto da informática, de um dia para o outro está-se logo desactualizado. 76 É assim, eu, na escola, mesmo a nível do liceu, nunca fiz a parte de letras, era mais voltado para a parte de mecânica, talvez por causa do meu pai ser mecânico e andar sempre a mexer em motas velhas e coisas assim. 79 Quando foi isto da doença, como vim para aqui e, ao princípio estava mesmo como rececionista, entretanto falou-se na possibilidade de começar a aprender o computador para a questão dos ofícios e essas coisas, foi quando comecei. 80 E, actualmente, a maior parte das coisas quem as faz sou eu, porque ninguém as sabe fazer! 82 É uma coisa que gosto e também acho que era, seria um bocado talvez complicado fazer outra coisa. 85 Mas, não quer dizer que daqui a amanhã, se realmente eu vir que isto não começa a corresponder às minhas expectativas, procuro noutro lado e arranjo noutro lado. 127
	2.2.2. Auto-conceitos	Mas como eu não gostava daquilo, não era pela questão de fazer 10 ou 12 km todos os dias a pé, era a cidade e o ambiente, porque eu gosto mais de estar sossegadinho. E aquilo também acabou, porque aquilo era a contrato, a dar férias e coisa assim e, voltei para casa, para VV. 12 Mas, como aquilo não passava da cepta torta, como se costuma dizer, nem tinha ninguém à altura para, realmente, me ensinar para uma questão futura, mudei-me para outra oficina, realmente, onde estive à volta de 2 anos. 17 Fui falar com o patrão. E eu sempre fui de enfrentar as situações, nunca andei cá com rodeios nem a falar com quem não interessava. 21 E, então, eu acho que uma coisa que eu tenho boa, é que estou sempre à procura de informação e a saber o que é que há de novo para, também, não ficar para trás. E é assim. 77 Ao princípio foi um bocadinho difícil mas, pronto, desde que a pessoa tenha força de vontade, consegue. 81 Acho que me ambientei bem. 84 Quer dizer, eu penso e acho que realmente, é verdade, não é, eu se não tivesse tido a doença, o meu percurso teria sido totalmente diferente. 87 E acho que, em parte, eu não sei se o raciocínio estará certo mas, é mesmo assim, em parte, acho que a doença foi benéfica em certos aspectos, benéfica, quer dizer, digamos que evolui no meu percurso de vida. 88 Isso, os amigos, amigos ficaram, os que se diziam amigos, pronto, ficaram para trás mas, realmente, vamos conhecendo outras pessoas e vão-se esquecendo alguns amigos que é mesmo assim. 90 Tem que se ter muito apoio por parte da família, também, porque se não for assim então é que é mesmo, para mais doenças da parte oncológica, então se não tiver apoio da parte da família, é escusado porque a pessoa, pronto. 91 Depois tive muito apoio aqui a nível da C. por causa da questão do emprego. 92 E entrei e a minha esposa, lá lhe contámos a história toda, acabámos por chorar os três porque ele também tinha perdido um filho há pouco tempo. 96 Mas, como eu não me deixo ir abaixo assim facilmente, comecei a mexer-me e tal. 109 Bem, o meu futuro, eu costumo dizer: o futuro, quem o faz, somos nós, não é? 123 Porque eu era do “pular”: eu estava, por exemplo, numa empresa, não me interessava monetariamente ou pelo ambiente de trabalho, ou isto ou aquilo, eu procurava por outra coisa; fazia outra coisa e a época era outra, havia mais emprego, não é. 126 Mas, felizmente, há-de correr tudo bem. 138 O próximo projecto é este mas acho que deve correr tudo bem, pelo menos estamos a fazer por isso. 140 Quanto a mim acho que é assim: desde que a pessoa tenha força de vontade, a família é muito importante, porque se não for a família e a pessoa não tiver força de vontade e não tiver apoio, a coisa complica-se um bocado. 142 E eu talvez tenha tido a sorte, também, de ter sido amparado, digamos assim, aqui pela C. na questão do trabalho. 143 Se tiver um apoio e uma força para a pessoa ter um trabalho e ter onde se entreter, a vida leva-se de outra maneira, digamos assim. 145
	2.3. Papéis de vida	2.3.1. Filho E, entretanto, o meu pai também entrou para lá como mecânico. 34 2.3.2. Bem, é assim, eu logo desde o ciclo, desde os 10 anos praticamente, comecei logo a andar, nas férias da escola, à azeitona, à vindima, à palha de milho – porque dantes os colchões eram feitos com a palha do milho – e então comecei logo a trabalhar nesses trabalhos. 3

7 Ricardo

(Life-space)	Estudante	E foi quando, talvez no final de 95 ou princípio de 96, quando fizemos o protocolo do centro de emprego, a CERCI e a C. Foi quando comecei a fazer a formação em posto de trabalho, como administrativo. Até 98. 68 É assim, eu, na escola, mesmo a nível do liceu, nunca fiz a parte de letras, era mais voltado para a parte de mecânica, talvez por causa do meu pai ser mecânico e andar sempre a mexer em motas velhas e coisas assim. 79 Quando foi isto da doença, como vim para aqui e, ao princípio estava mesmo como rececionista, entretanto falou-se na possibilidade de começar a aprender o computador para a questão dos ofícios e essas coisas, foi quando comecei. 80 Ao princípio foi um bocadinho difícil mas, pronto, desde que a pessoa tenha força de vontade, consegue. 81
	2.3.3. Temp. livres	E então, para eu não estar sozinho em casa, aqui sugeriram que eu fosse vindo para aqui. 65
	2.3.5. Trabalhador	Só que entretanto meti os papéis e realmente eles chamaram-me para ir prestar provas mas, nessa altura, o meu pai abriu uma oficina de mecânica e, como era para ele sozinho, acabei por não ir como voluntário para a Força Aérea. 5 Fiquei lá a ajudá-lo, durante 1 ano, 1 ano e pouco. Isto terá sido em... ora 18... 1980... sim, à volta disso. 6 Depois aquilo, na altura, estava um bocadinho instável... eram mais as pessoas que não pagavam, queriam as coisas feitas mas pagar, não pagavam e, então, acabou por fechar a oficina. 7 Depois disso, como aqui não havia mais nada e eu também não sabia fazer mais nada, fui dar serventia. 8 Estive na construção do liceu de cá, até que aquilo acabou. Portanto, quando acabou a construção do liceu, fiquei sem emprego. 9 Entretanto, através de umas pessoas conhecidas, arranjarão-me emprego para o Br. Fui à volta, aproximadamente, de 1 ano. 10 Fui carteiro no Br. 11 Mas como eu não gostava daquilo, não era pela questão de fazer 10 ou 12 km todos os dias a pé, era a cidade e o ambiente, porque eu gosto mais de estar sossegadinho. E aquilo também acabou, porque aquilo era a contrato, a dar férias e coisa assim e, voltei para casa, para VV. 12 Entretanto, como já tinha conhecimentos de mecânica e há aí várias oficinas de mecânica, fui pedir a uma oficina onde o meu pai tinha trabalhado e eles meteram-me para lá a trabalhar. 13 Só que aquilo era um bocadinho rudimentar, digamos assim. Na altura, a oficina tinha saído da gestão dos trabalhadores, foi naquela fase do pós-25 de Abril, e aquilo andava para lá um bocadinho confuso. 14 Mas ainda deu para aprender algumas coisas. 15 Foi quando me iniciiei, digamos assim, a trabalhar com as máquinas-ferramentas, porque eu trabalhei com o limador, foi onde comecei a trabalhar com o torno... 16 Mas, como aquilo não passava da cepa torta, como se costuma dizer, nem tinha ninguém à altura para, realmente, me ensinar para uma questão futura, mudei-me para outra oficina, realmente, onde estive à volta de 2 anos. 17 Foi onde eu, praticamente, me iniciiei profissionalmente e onde aprendi a, portanto, a ser torneiro. 18 Fui falar com o patrão. E eu sempre fui de enfrentar as situações, nunca andei cá com rodeios nem a falar com quem não interessava. 21 Fui directamente à cabeça: "Olhe, passa-se isto assim, assim,, os senhores sabem os meus conhecimentos, sabem como é o meu trabalho, estão interessados em dar-me mais dinheiro, ou tenho que procurar para outro lado?". "Ah, nós agora não podemos, não sei quê... há aqui uma remodelação, não podemos dar mais dinheiro". "Então, olhe, eu abalo, vocês é que fizeram a escolha". 22 Entretanto, fui trabalhar para uma serração de mármore, que é o que aqui abunda mais 23 É que eu, só a fazer horas, ganhava mais em horas do que o que ganhava de ordenado como torneiro mecânico. 24 Estive lá à volta de 1 ano e meio; a fazer turnos de 12 horas, numa semana 12 horas de dia, das 6 da manhã às 6 da tarde e, na outra semana, das 6 da tarde às 6 da manhã. 25 Era assim um bocadinho complicado porque atrofia logo os horários todos da comida, da dormida... mas pronto, durante um ano e meio andei lá. 26 Também muitas promessas, muitas promessas, só foi bom por uma coisa: é que eu lá, praticamente, nas máquinas-ferramentas, eu é que trabalhava. 28 Já trabalhava por turnos, aprendi a trabalhar na fresadora e fui eu – eles compraram o engenho radial – e eu é que fui estrear o engenho radial, que é uma máquina de coluna para fazer furos. E então, eu é que comecei a trabalhar com aquilo tudo. 29 Já lá tinha um colega há mais tempo, só que o meu colega não evoluiu; mas pela questão de estar lá há mais tempo – era o que o encarregado me dizia – eu não podia ganhar mais do que ele. 30 E, quando comecei a ver que podia subir e que podia ganhar mais dinheiro, não fui, digamos, atrás da conversa dele... e, depois, como tinha que levar almoço e, de Verão, já sabe como é que é, a comida estraga-se... tinha que andar sempre de um lado para o outro, a gastar gasolina... 31 Houve uma empresa aqui que me contactou porque eles pretendiam abrir uma oficina mas tinham que ter um mecânico, um mecânico-fresador para trabalhar com as máquinas-ferramentas, um torneiro e um mecânico. 32 Como o meu pai, na altura, era mecânico e estava desempregado, pronto, eu fiz-lhe a minha proposta, que até ficou bastante curta mas, pronto, isso é efeitos de pouca experiência. Eu, na altura, se lhe tenho pedido mais dinheiro, eles tinham-me dado e eu, realmente, eu merecia porque trabalhava com todas as máquinas-ferramentas lá, mas, pronto. 33 E essa empresa foi a última empresa em que trabalhei. Estive lá 3 anos. 35 Até que me apareceu a doença. Porque eu, pronto, nunca tinha tido nada, era saudável e, só que a trabalhar como torneiro, a força era toda feita a nível da coluna, dos ombros e desta parte aqui da cervical, a apertar a bucha e carregar com pesos. 36 E, então, é o que nós costumamos dizer, "desmanchei-me". Desmanchei-me e ia ao "endireita". Ia ao "endireita" e vinha de lá um bocadinho melhor. 37 Mas sempre naquela, quase todos os meses arranjava... ficava... ou ficava de baixa ou passava mais mal, com analgésicos, não passava disso. 38 Fui ficando cada vez pior, mas andava a trabalhar. 45 Ia de bicicleta para o trabalho, que era a 2 km de casa, ia e vinha. Andava melhor de bicicleta do que andava a pé, porque já não tinha coordenação dos movimentos. 46 Até que, numa 6ª feira, cheguei a casa e disse à minha esposa: "Temos que ir ao médico que eu já não aguento isto de maneira nenhuma". 47 Tinha caído várias vezes no trabalho. De costas e para a frente, porque já não tinha aquela coordenação de movimentos. 48 Essa é outra situação muito confusa porque eu, nem estava de baixa nem estava a receber ordenado. 56 Em 98, como acabava a formação, foi sugerido à C., pronto, se estava interessada em que eu cá continuasse. 69 Há aqueles, aqueles apoios para dar emprego às pessoas e a questão das acessibilidades e disso tudo, e eles aproveitaram. 70 Entrei logo para o quadro, porque tem que ser assim. 71 Entretanto foram buscar dinheiro para as acessibilidades, para a questão de obras, porque o meu gabinete não era aqui, o meu gabinete era ali ao lado. Só que, posteriormente, houve aqui remodelações por causa da cozinha, fizeram uma cozinha aqui ao lado e uma casa-de-banho. E cá estou. 72 Entretanto, quem era o responsável pelo estágio saiu da instituição. Foi quando entrou a Dra. E., ficou ela como responsável. 73 E cá continuo, até hoje. 74 Na parte dos computadores, comecei no MS-DOS, depois passei para o Windows 95, depois 98. 75 Só que, é assim, já fiz posteriormente, vários cursos de formação profissional a nível de informática mas, se a pessoa não tiver força de vontade e se não fizer auto-formação também, porque isto da informática, de um dia para o outro está-se logo desactualizado. 76 E, então, eu acho que uma coisa que eu tenho boa, é que estou sempre à procura de informação e a saber o que é que há de novo para, também, não ficar para trás. E é assim. 77 E, actualmente, a maior parte das coisas quem as faz sou eu, porque ninguém as sabe fazer! 82

7 Ricardo

		Acho que me ambientei bem. 84 É uma coisa que gosto e também acho que era, seria um bocadinho talvez complicado fazer outra coisa. 85 Depois tive muito apoio aqui a nível da C. por causa da questão do emprego. 92 E então... ah, isto a propósito que, durante estes três meses, enquanto estive acamado, eu já estava aqui a trabalhar e tive muito apoio aqui da parte da C. com a minha esposa que cá trabalhava também. 106 Pronto, eles pagaram-me o vencimento e pronto, depois quando voltei realmente, acolheram-me muito bem, que é mesmo assim. 107 Comecei a vir trabalhar. 110 Eu acho que aqui, para subir profissionalmente, eu acho que aqui não tenho grandes possibilidades ou probabilidades. 124 E, como o momento actual, também como isto está de empregos, também não dá para andar assim a pular. 125 Mas, não quer dizer que daqui a amanhã, se realmente eu vir que isto não começa a corresponder às minhas expectativas, procuro noutro lado e arranjo noutro lado. 127 Até agora, pronto, tenho-me dado bem com eles e é aquela coisa, pronto, isto também é um bocadinho complicado porque é assim: eu estou aqui, não tenho categoria profissional, que é mesmo assim, estou com o ordenado mínimo. 128 Já procurei para a Inspeção Geral de Trabalho – mas assim como quem não quer a coisa – que eu já devia estar... com o tempo de trabalho que tenho, eu já devia estar como escriturário de 1º. É lógico que o ordenado era muito superior. Mas como também eles me têm facilitado e eu também, de vez em quando, por causa da questão de me mobilizar e por causa da doença, normalmente faço um part-time. Ou venho só da parte da manhã, ou venho só da parte da tarde. Quando há assim mais serviço, posso estar o dia inteiro ou vir 2 ou 3 dias seguidos o dia inteiro. Não me tenho preocupado com isso e, então, felizmente, temo-nos dado bem, nesse aspecto. 129 Normalmente eu só faço 4 horas. Tem a ver com a própria posição. 131	
	2.3.6. Casa e família	Só que em 86 casei, o ordenado na altura eram 27 contos e, para uma pessoa casar não dá assim muito, muito interesse. 20 Entretanto, a minha esposa ficou grávida do miúdo. E, realmente, para não ter que andar nestas confusões todas e como já tinha conhecimentos de torneiro, houve outra pessoa que falou comigo e então fui trabalhar para outra empresa que é a F., que é ali no BBr, a cerca de 10 km daqui. 27 Nos 3 meses que a minha esposa e o meu miúdo estiveram em Lisboa, não receberam dinheiro de lado nenhum. Só de pessoas amigas. E estavam em casa de pessoas amigas. Só que todos os dias tinham que gastar dinheiro, que é mesmo assim. Algum dinheiro que ainda tinha foi o que se foi gastando. 57 Tem que se ter muito apoio por parte da família, também, porque se não for assim então é que é mesmo, para mais doenças da parte oncológica, então se não tiver apoio da parte da família, é escusado porque a pessoa, pronto. 91 Olhe, agora tenho um grande projecto pela frente, mas como eu sou optimista. 133 Agora, como eu estava a dizer, o meu sogro faleceu há 3 meses e nós, é para ficarmos com aquela casa. 135 Só que aquela casa tem que levar obras, tem que ser ampliada. 136 E, então, já combinámos, é para darmos a parte ao meu cunhado, que eles são só dois irmãos, é para darmos a parte ao meu cunhado e, depois, tenho que pedir dinheiro para lhe dar a parte a ele e tenho que pedir dinheiro para fazer obras. 137 Mas, felizmente, há-de correr tudo bem. 138 Já estou a fazer a planta, digamos assim, porque tirei um programa da Internet, que é desenho técnico, e como também tive desenho técnico, estou mais ou menos por dentro disso, aquilo é mais ou menos parecido com o CAD, com o AUTOCAD. E, então, estou a fazer a planta para, mais ou menos, termos a noção do que pretendemos e, para chegar ao pé do arquitecto, ou de quem fizer: "Eu pretendo isto assim, assim, pode ser, não pode"... Depois também temos ainda mais essa por causa dos acessos – não se pode mexer na fronteira... e não sei quê, não sei que mais... 139 O próximo projecto é este mas acho que deve correr tudo bem, pelo menos estamos a fazer por isso. 140	
	2.4. Desvan tagem	2.4.2. Real. de tarefas	Depois disso, no IPO, depois de ter acabado a radioterapia, comecei com muitas dores e mandaram-me à consulta da dor do IPO. Nessa altura comecei a fazer morfina, quer dizer, passava mais tempo a dormir do que acordado. 108 Mas, como eu não me deixo ir abaixo assim facilmente, comecei a mexer-me e tal. 109 Comecei a reduzir a dose da morfina porque aquilo não se pode deixar... 111
	Mobilidade	2.4.4. Até que me apareceu a doença. Porque eu, pronto, nunca tinha tido nada, era saudável e, só que a trabalhar como torneiro, a força era toda feita a nível da coluna, dos ombros e desta parte aqui da cervical, a apertar a bucha e carregar com pesos. 36 E, então, é o que nós costumamos dizer, "desmanchei-me". Desmanchei-me e ia ao "endireita". Ia ao "endireita" e vinha de lá um bocadinho melhor. 37 Mas sempre naquela, quase todos os meses arranjava... ficava... ou ficava de baixa ou passava mais mal, com analgésicos, não passava disso. 38 Talvez em Fevereiro de 94, eu era caçador, andava sempre sozinho, andava à caça, talvez a 5 km daqui, no meio dos olivais, a subir uma parede, não sei como é que me arranjei, dei um jeito às costas, senti uma grande dor na coluna e estive quase a desmaiar. Sentei-me, escorria em suor. Estive ali um bocadinho com a dor, mas depois a dor passou. Entretanto tive que fazer os 5 km a pé, sozinho, ainda mais com a espingarda às costas e, a partir daí, acho que a partir daí é que a coisa se complicou. 39 Isto, porque, desde Fevereiro, porque a partir daí eu comecei a ficar pior, a ficar pior, já não tinha posição para dormir, já não coordenava os movimentos, dos membros inferiores. 43 Até que, eu lembro-me, foi no dia 1 de Maio, foi quando morreu o Ayrton Senna, em 94, eu estava aí no Jardim, que é ali, eu praticamente já quase não andava, isto em Maio. 44 Fui ficando cada vez pior, mas andava a trabalhar. 45 Ia de bicicleta para o trabalho, que era a 2 km de casa, ia e vinha. Andava melhor de bicicleta do que andava a pé, porque já não tinha coordenação dos movimentos. 46 Tinha caído várias vezes no trabalho. De costas e para a frente, porque já não tinha aquela coordenação de movimentos. 48 Realmente melhorei dos sintomas mas, como a radiação foi pouca, fiquei paraplégico. Isto desde Novembro de 94. 62 Há aqueles, aqueles apoios para dar emprego às pessoas e a questão das acessibilidades e disso tudo, e eles aproveitaram. 70 Entretanto foram buscar dinheiro para as acessibilidades, para a questão de obras, porque o meu gabinete não era aqui, o meu gabinete era ali ao lado. Só que, posteriormente, houve aqui remodelações por causa da cozinha, fizeram uma cozinha aqui ao lado e uma casa-de-banho. E cá estou. 72 Quando foi isto da doença, como vim para aqui e, ao princípio estava mesmo como rececionista, entretanto falou-se na possibilidade de começar a aprender o computador para a questão dos ofícios e essas coisas, foi quando comecei. 80 E então quando acabei a radioterapia, com isto das andanças, de andar daqui para Lisboa e de Lisboa para aqui de ambulância e os efeitos secundários da radioterapia, fiquei de cama, que eu não conseguia nem sentar-me. 101 Quando me sentava, à uma transpirava por todos os lados e, depois, por causa da tensão, não conseguia de maneira nenhuma, quer dizer, estive praticamente 3 meses de cama. 102 Por estar sempre na mesma posição, nem me conseguia virar, arranjei uma escara nas sagradas, digamos assim. 103 E então... ah, isto a propósito que, durante estes três meses, enquanto estive acamado, eu já estava aqui a trabalhar e tive muito apoio aqui da parte da C. com a minha esposa que cá trabalhava também. 106 Já procurei para a Inspeção Geral de Trabalho – mas assim como quem não quer a coisa – que eu já devia estar... com o tempo de trabalho que tenho, eu já devia estar como escriturário de 1º. É lógico que o ordenado era muito superior. Mas como também eles me têm facilitado e eu também, de vez em quando, por causa da questão de me mobilizar e por causa da doença, normalmente faço um part-time. Ou venho só da parte da manhã, ou venho só da parte da tarde. Quando há assim mais serviço, posso estar o dia inteiro ou vir 2 ou 3 dias seguidos o dia inteiro. Não me tenho preocupado com isso e, então, felizmente, temo-nos dado bem, nesse aspecto. 129 Normalmente eu só faço 4 horas. Tem a ver com a própria posição. 131	

Dimensão	Categoria	Unidades de texto
2.1. Fases de desenvolvimento (Life-span)	2.1.1 Crescimento	Em termos pessoais tive uma infância normal. 3 Aos 11 anos, tive uma poliomielite, que me deixou sequelas no membro inferior direito. 4 Não acabei o 1º ano, eu estava, portanto, no 1º ano, não acabei o 1º ano porque eu tive a polio em Maio. 8 Passei de ano na mesma. 9
	2.1.2 Exploração	Até mesmo em termos profissionais, eu sempre disse que gostava de ir para Medicina. 21 Eu era filha única, os meus pais achavam que Medicina era uma profissão muito... que exigia muito, muito desgastante, que talvez não fosse bom para uma menina. 23 Nós, na altura, aos 14 anos, tínhamos que decidir qual era a alínea. Portanto, fui para a alínea f), ainda na esperança de que... porque a alínea f) dava para Medicina e dava para isso tudo... 24 Mas, pronto, acabei por não ir para Medicina e acabei por fazer Economia. 25 Contudo, quando enveredei pelo ensino, aliás, eu acabei o curso, tive logo uma oferta de emprego que eu recusei. 26 Porque eu gostei muito de Economia, enquanto estudante e depois achei que: "Eu não tenho nada a ver com isto", quer dizer, "isto não tem nada a ver comigo, eu quero o contacto directo com pessoas, não, não me estou a ver num gabinete com números a trabalhar, não". 27 E, portanto, eu sabia que era o ensino, sabia que era o ensino e, pronto, optei mesmo pelo ensino. 28
	2.1.3 Estabelecimento	Trabalhei numa escola secundária o primeiro ano, aliás, num antigo liceu, em Ee.. 29 E, fiquei a saber, também, o que é que não queria, que era trabalhar com alunos do ensino secundário. Foi a minha primeira experiência, que disse: "Não, com estes, não". Cortou. Foi o primeiro ano. 30 E, pronto, no segundo ano de trabalho vim logo para E. e aqui tenho ficado. 31 Só saí para me efectivar, estive um ano em B. e outro ano em Es.. O ano em B. para fazer estágio e o ano em Es. para me efectivar. 32 Depois fui orientadora pedagógica ainda uns anos, portanto, estive fora da escola. 33
	2.1.4 Manutenção	Mas, pronto, fiquei sempre aqui. Esta era a minha escola e continua a ser. 34 Porque, de facto, esperava reformar-me daqui a 4 anos e, em vez dos 4, tenho 11 à minha frente. 54 O que faz com que eu tente orientar a minha actuação profissional para aquilo que é o essencial. 55 E, tudo aquilo que eu considerava, até há algum tempo, essencial também, passou a ser acessório, ou, pelo menos, um pouco menos prioritário. 56 Sei lá, actividades que eu fazia com os alunos, mesas redondas que dinamizava na escola, actividades com os encarregados de educação, tudo isso faz parte do passado. Mas, sem qualquer amargo de boca. 57 Quer dizer, eu tenho que fazer render as minhas capacidades e aquilo de que ainda disponho na minha bagagem, durante 11 anos. 58 Portanto, eu tenho que gerir muito bem o meu stock de capacidades, de, sei lá, de tolerância, de paciência e, portanto, isso é-me exigido pelos meus alunos. 59 Tudo o resto eram coisas que eu considero, de facto, importantes mas que eu vou ter que renunciar a elas, a bem destes 11 anos que tenho à minha frente. 60 Portanto, em termos de aspirações pessoais, isto não faz com que eu sinta que ficasse defraudada nas minhas aspirações, quer dizer... gostaria... sei que se ficasse apenas 4 anos, poderia continuar a fazer como, se calhar, eu acho que tem a ver comigo continuar, teria a ver comigo continuar a fazer. 61 Mas, uma vez que não são 4 e são 11, e que eu não tenho exactamente nem 40, nem 30 anos, então, vamos fazer aquilo que é possível. 62 E o que é possível, vou tentar fazê-lo da melhor maneira que sei e que acho que sou capaz. 63
	2.1.5 Declínio	Sabe que eu não sou muito de fazer projectos [para a aposentação]. 65 Sou muito do dia-a-dia. "Correu bem hoje. As coisas não correram tão bem. Pronto, não correu, fica arrumado, amanhã é outro dia e depois logo se verá." 66 Não sou muito de me projectar no futuro. 67 Até mesmo quando eu dizia que tinha 4 anos à minha frente, eram estes 4 anos em termos profissionais mas, o depois, pronto, eu tenho um leque de coisas que gosto muito de fazer, portanto, não me é difícil, no dia em que me aposentar, se tiver saúde para isso e mantiver a cabeça como hoje tenho, de enveredar por aí. 68 Mas, em termos de projecto, não. Porque, entretanto muita coisa pode acontecer, pode nem acontecer o 12º ano... a gente sabe lá. Portanto, acho que é um desgaste desnecessário. 69 Se acontecer, acho que não é difícil saber o que fazer. 70
2.2. Sistema de auto-conceito	2.2.1 Identidade vocacional	Até mesmo em termos profissionais, eu sempre disse que gostava de ir para Medicina. 21 Eu era filha única, os meus pais achavam que Medicina era uma profissão muito... que exigia muito, muito desgastante, que talvez não fosse bom para uma menina. 23 Nós, na altura, aos 14 anos, tínhamos que decidir qual era a alínea. Portanto, fui para a alínea f), ainda na esperança de que... porque a alínea f) dava para Medicina e dava para isso tudo... 24 Mas, pronto, acabei por não ir para Medicina e acabei por fazer Economia. 25 Contudo, quando enveredei pelo ensino, aliás, eu acabei o curso, tive logo uma oferta de emprego que eu recusei. 26 E, fiquei a saber, também, o que é que não queria, que era trabalhar com alunos do ensino secundário. Foi a minha primeira experiência, que disse: "Não, com estes, não". Cortou. Foi o primeiro ano. 30
	2.2.2 Auto-conceitos	Nunca senti grandes dificuldades, portanto. Eu era filha única, sou filha única, em termos de apoio, na altura, senti que os meus pais me apoiaram, na medida da oferta em termos de medicina que existia. 5 E, pronto, sempre me senti apoiada no grupo dos meus amigos, no grupo das pessoas de família. 10 Portanto, nunca senti que fosse o mundo a desabar em cima de mim. 11 Talvez por uma questão temperamental, nunca fui muito de me acomodar, portanto, foi relativamente fácil; quando digo relativamente fácil, não quer dizer que não tivesse havido dificuldades. 12 Eu recordo-me, por exemplo, uma vez, estava nesse período em que estive bastante tempo em Lisboa, em casa de uma tia minha, e nós tínhamos feito na escola primária, na altura, uma peça de teatro; isto tinha sido no ano anterior; e eu estava a contar à minha tia e disse-lhe: "... e dançámos; agora, quando acabar de almoçar vou dançar"; e não me lembrava que não era capaz de dançar. 13 Na altura, quando me apercebi foi, assim, um choque. 14 Eu acho que foi uma coisa que me marcou porque foi a primeira vez que eu me apercebi que, afinal, não podia fazer exactamente tudo aquilo que fazia antes. 15 E eu gostava muito de dançar. Eu, em casa, costumava dançar muito com o meu pai, nas brincadeiras. E gostava imenso de dançar. 16 Portanto, foi assim, a primeira ocasião em que eu senti: "Alto lá, as coisas não estão exactamente iguais àquilo que eram

		antes". 17 Mas, pronto, não foi uma coisa que me tivesse inibido de fazer a minha vida, adaptando-me às condições de que passei a usufruir, que não eram exactamente as mesmas que tinha antes. 18 Em termos profissionais, também não senti que houvesse qualquer tipo de barreiras ao ter feito o meu curso, ao ter frequentado os ambientes de estudantes da altura e, portanto, não sinto que tivesse sido, em termos de crescimento pessoal, não sinto que a poliomielite tivesse sido para mim uma limitação, que me impedisse de concretizar isto ou aquilo. 20 Mas não foi pelo facto de ter tido a polio, que não fui para Medicina. 22 Porque eu gostei muito de Economia, enquanto estudante e depois achei que: "Eu não tenho nada a ver com isto", quer dizer, "isto não tem nada a ver comigo, eu quero o contacto directo com pessoas, não, não me estou a ver num gabinete com números a trabalhar, não". 27 E eu fui buscar este episódio porque, para mim, a deficiência é um pouco como o ter deixado os óculos. 39 Para mim, os óculos faziam parte... eram como se fosse a minha pele. 40 Quer dizer, eu, ficar sem óculos foi um drama. Mas é que sofri mesmo com isto. 41 Em relação à poliomielite, o que eu vejo é um pouco isso, quer dizer, quando as pessoas me perguntam, sei lá, uma pessoa qualquer que não me conheça, que pergunta: "Então, o que é que lhe aconteceu?" Eu, primeiro, não percebo a pergunta. Depois: "Ah, pronto, tive uma poliomielite quando era miúda e não sei quê...", porque, quer dizer, faz parte de mim. 45 Com 11 anos, a partir dessa altura até agora, eu fui-me adaptando, isto passou a fazer parte de mim. 46 A tal ponto que, há 2 anos, há 2 anos não, há 8 anos, eu parti uma perna e o Dr. G., que me tratou na altura - parti o pé na região tibio-társica - ele propôs-me, ele achou que havia - e foi a perna da polio - que havia ali uns músculos que, potencialmente, podiam ser valorizados e que iriam melhorar o andamento. Eu tinha tido uma convalescença difficilima depois da fractura e ele faz-me uma proposta daquelas. Disse-lhe imediatamente que não. Ficou para um ano depois lhe dar a resposta. Durante esse ano não pensei muito na situação. Quando se aproximou a data da consulta, pensei e fui-lhe transmitir a minha decisão. Era mesmo não operar. 47 Porque o meu esquema de cabeça está perfeitamente orientado, quer dizer, eu, assim, sei com o que conto; o que posso fazer, as defesas que tenho, como é que consigo pequenos enganos para otimizar o que tenho. 48 Eu não sabia como é que ia ser a convalescença, eu não sabia como é que ficava depois e, era uma cirurgia, com anestesia geral, com uma convalescença de 2 meses, com problemas de osteoporose que, naturalmente, iam por aí subir e, em relação ao resultado: "Será que valia a pena?", por uma questão estética?, será que isso seria motivação suficiente para alterar?" De maneira que disse: "Dr. G., muito obrigada, ficamos amigos mas, não estou interessada, minimamente". E, pronto, foi assim. 49
		Isto só para explicar que, de facto, faz parte de mim, não é uma coisa que constitua um obstáculo, com o qual eu tenha que carregar e que me seja difícil transportar no dia-a-dia. 50 Com uma pequena diferença: por uma questão de temperamento eu sou uma pessoa optimista e, portanto, não me deixo envolver muito por esta onda de pessimismo que anda por aí. 53 Quer dizer, eu tenho que fazer render as minhas capacidades e aquilo de que ainda disponho na minha bagagem, durante 11 anos. 58 Portanto, eu tenho que gerir muito bem o meu stock de capacidades, de, sei lá, de tolerância, de paciência e, portanto, isso é-me exigido pelos meus alunos. 59 Tudo o resto eram coisas que eu considero, de facto, importantes mas que eu vou ter que renunciar a elas, a bem destes 11 anos que tenho à minha frente. 60 Portanto, em termos de aspirações pessoais, isto não faz com que eu sinta que ficasse defraudada nas minhas aspirações, quer dizer... gostaria... sei que se ficasse apenas 4 anos, poderia continuar a fazer como, se calhar, eu acho que tem a ver comigo continuar, teria a ver comigo continuar a fazer. 61 E o que é possível, vou tentar fazê-lo da melhor maneira que sei e que acho que sou capaz. 63 Sabe que eu não sou muito de fazer projectos [para a aposentação]. 65 Sou muito do dia-a-dia. "Correu bem hoje. As coisas não correram tão bem. Pronto, não correu, fica arrumado, amanhã é outro dia e depois logo se verá." 66 Não sou muito de me projectar no futuro. 67 Mas, em termos de projecto, não. Porque, entretanto muita coisa pode acontecer, pode nem acontecer o 12º ano... a gente sabe lá. Portanto, acho que é um desgaste desnecessário. 69
2.3. Papéis de vida (Life-space)	2.3.1 Filho	Nunca senti grandes dificuldades, portanto. Eu era filha única, sou filha única, em termos de apoio, na altura, senti que os meus pais me apoiaram, na medida da oferta em termos de medicina que existia. 5
	2.3.2 Estudante	Não acabei o 1º ano, eu estava, portanto, no 1º ano, não acabei o 1º ano porque eu tive a polio em Maio. 8 Passei de ano na mesma. 9 Nós, na altura, aos 14 anos, tínhamos que decidir qual era a alínea. Portanto, fui para a alínea f), ainda na esperança de que... porque a alínea f) dava para Medicina e dava para isso tudo... 24 Mas, pronto, acabei por não ir para Medicina e acabei por fazer Economia. 25
	2.3.3 Tempos livres	Até mesmo quando eu dizia que tinha 4 anos à minha frente, eram estes 4 anos em termos profissionais mas, o depois, pronto, eu tenho um leque de coisas que gosto muito de fazer, portanto, não me é difícil, no dia em que me aposentar, se tiver saúde para isso e mantiver a cabeça como hoje tenho, de enveredar por aí. 68 Se acontecer, acho que não é difícil saber o que fazer. 70

8 Leonor

	2.3.5 Trabalhador	<p>E, portanto, eu sabia que era o ensino, sabia que era o ensino e, pronto, optei mesmo pelo ensino. 28</p> <p>Trabalhei numa escola secundária o primeiro ano, aliás, num antigo liceu, em Ee.. 29</p> <p>E, fiquei a saber, também, o que é que não queria, que era trabalhar com alunos do ensino secundário. Foi a minha primeira experiência, que disse: "Não, com estes, não". Cortou. Foi o primeiro ano. 30</p> <p>Só saí para me efectivar, estive um ano em B. e outro ano em Es.. O ano em B. para fazer estágio e o ano em Es. para me efectivar. 32</p> <p>Depois fui orientadora pedagógica ainda uns anos, portanto, estive fora da escola. 33</p> <p>Mas, pronto, fiquei sempre aqui. Esta era a minha escola e continua a ser. 34</p> <p>São exactamente as minhas apreensões e as minhas preocupações actuais, são exactamente aquelas que eu vejo à minha volta. 52</p> <p>Com uma pequena diferença: por uma questão de temperamento eu sou uma pessoa optimista e, portanto, não me deixo envolver muito por esta onda de pessimismo que anda por aí. 53</p> <p>Porque, de facto, esperava reformar-me daqui a 4 anos e, em vez dos 4, tenho 11 à minha frente. 54</p> <p>O que faz com que eu tente orientar a minha actuação profissional para aquilo que é o essencial. 55</p> <p>E, tudo aquilo que eu considerava, até há algum tempo, essencial também, passou a ser acessório, ou, pelo menos, um pouco menos prioritário. 56</p> <p>Sei lá, actividades que eu fazia com os alunos, mesas redondas que dinamizava na escola, actividades com os encarregados de educação, tudo isso faz parte do passado. Mas, sem qualquer amargo de boca. 57</p> <p>Quer dizer, eu tenho que fazer render as minhas capacidades e aquilo de que ainda disponho na minha bagagem, durante 11 anos. 58</p> <p>Portanto, eu tenho que gerir muito bem o meu stock de capacidades, de, sei lá, de tolerância, de paciência e, portanto, isso é-me exigido pelos meus alunos. 59</p> <p>Tudo o resto eram coisas que eu considero, de facto, importantes mas que eu vou ter que renunciar a elas, a bem destes 11 anos que tenho à minha frente. 60</p> <p>Portanto, em termos de aspirações pessoais, isto não faz com que eu sinta que ficasse defraudada nas minhas aspirações, quer dizer... gostaria... sei que se ficasse apenas 4 anos, poderia continuar a fazer como, se calhar, eu acho que tem a ver comigo continuar, teria a ver comigo continuar a fazer. 61</p> <p>Mas, uma vez que não são 4 e são 11, e que eu não tenho exactamente nem 40, nem 30 anos, então, vamos fazer aquilo que é possível. 62</p> <p>E o que é possível, vou tentar fazê-lo da melhor maneira que sei e que acho que sou capaz. 63</p>
2.4. Desvantagem	2.4.1. Aprendizagem	<p>Eu cheguei mesmo a dizer ao médico: "Por favor, receite-me uns óculos, sem graduação mas, eu preciso daquela protecção nos olhos". É um pára-choques e, de repente, eu fiquei privada dele e eu preciso de segurança. Eu não me aproximava – tenho ao pé do telefone um arranjo com secos – e eu receava... cada vez que me aproximava do telefone, media as distâncias. Até a cumprimentar as pessoas, até a aproximação das pessoas. Parecia que tudo vinha ter aos olhos. 42</p> <p>E, portanto, levou o seu tempo. 43</p>
	2.4.4. Mobilidade	<p>Nunca senti grandes dificuldades, portanto. Eu era filha única, sou filha única, em termos de apoio, na altura, senti que os meus pais me apoiaram, na medida da oferta em termos de medicina que existia. 5</p> <p>Eu recorde-me, por exemplo, uma vez, estava nesse período em que estive bastante tempo em Lisboa, em casa de uma tia minha, e nós tínhamos feito na escola primária, na altura, uma peça de teatro; isto tinha sido no ano anterior; e eu estava a contar à minha tia e disse-lhe: "... e dançámos; agora, quando acabar de almoçar vou dançar"; e não me lembrava que não era capaz de dançar. 13</p> <p>Na altura, quando me apercebi foi, assim, um choque. 14</p> <p>Portanto, foi assim, a primeira ocasião em que eu senti: "Alto lá, as coisas não estão exactamente iguais àquilo que eram antes". 17</p> <p>Porque o meu esquema de cabeça está perfeitamente orientado, quer dizer, eu, assim, sei com o que conto; o que posso fazer, as defesas que tenho, como é que consigo pequenos enganos para optimizar o que tenho. 48</p>
	2.4.9 Vida comunitária	<p>A tal ponto que, há 2 anos, há 2 anos não, há 8 anos, eu parti uma perna e o Dr. G., que me tratou na altura – parti o pé na região tibio-társica – ele propôs-me, ele achou que havia – e foi a perna da polio – que havia ali uns músculos que, potencialmente, podiam ser valorizados e que iriam melhorar o andamento. Eu tinha tido uma convalescência difícilíssima depois da fractura e ele faz-me uma proposta daquelas. Disse-lhe imediatamente que não. Ficou para um ano depois lhe dar a resposta. Durante esse ano não pensei muito na situação. Quando se aproximou a data da consulta, pensei e fui-lhe transmitir a minha decisão. Era mesmo não operar. 47</p> <p>Porque o meu esquema de cabeça está perfeitamente orientado, quer dizer, eu, assim, sei com o que conto; o que posso fazer, as defesas que tenho, como é que consigo pequenos enganos para optimizar o que tenho. 48</p> <p>Eu não sabia como é que ia ser a convalescência, eu não sabia como é que ficava depois e, era uma cirurgia, com anestesia geral, com uma convalescência de 2 meses, com problemas de osteoporose que, naturalmente, iam por aí subir e, em relação ao resultado: "Será que valia a pena?, por uma questão estética?, será que isso seria motivação suficiente para alterar?" De maneira que disse: "Dr. G., muito obrigada, ficamos amigos mas, não estou interessada, minimamente". E, pronto, foi assim. 49</p>

Dimensão	Categoria	Unidades de texto
2.1. Fases de desenvolvimento (Life-span)	2.1.1. Crescimento	Isto é assim, a gente, pronto, eu comecei com a escola primária. 3 Fui um aluno sempre razoável. 4 Com professoras, também, que gostei sempre imenso – a professora Maria M. e a professora... não me recordo o nome. 5 Tive sempre boas notas, fui um aluno razoável. 6 No ciclo é que, pronto, a gente como é mudanças de escola e alunos e essas coisas, houve um ano que, devido a características como já mencionei, perdi um ano, no 2º ano. 8 Foi uma fase, naquela transição em que começamos a ser um bocadinho mais velhinhos e começamos a pensar que já sabemos tudo sobre a nossa doença. Isto não é bem assim. E isso vem trazer graves consequências depois para mais tarde. 11 Depois passei à escola secundária, onde fiz um percurso até ao 11º ano que... foi relativamente fácil. Acho que os estudos... 12
	2.1.2. Exploração	Comecei... entretanto, enquanto fazia esta escolaridade ia aproveitando alguns empregos ou trabalhos que me iam surgindo. 15 Depois estive lá em baixo, no centro de formação a tirar um curso de técnico administrativo e de contabilidade. 20
	2.1.3. Estabelecimento	Estive, entretanto, depois, a fazer o estágio à do sr. P., outra vez. 21 E, admitiram-me no centro de emprego protegido, lá em baixo. Foi assim que eu entrei lá. 23 Fizemos lá, pronto, até aquilo fechar outra vez. Foi o percurso laboral, assim, que tive. 24 Eu, pronto, ia fazendo estágios aqui, estágios ali, pronto, pelo menos ia adquirindo conhecimentos sobre os cursos que tinha tirado lá em baixo, na formação profissional. 26 Eu já lhe disse, um dia que eu possa, que eu faça o transplante e que me sinta em condições, pois, é procurar, nem que seja um emprego para telefone. Ou uma coisa, pronto, que não exerça muito esforço físico, porque a gente não tem condições para fazer isso.45
	2.1.5. Declínio	E depois eles fecharam. 22 Foi em 2000 [a última actividade profissional]. 28 Agora não tenho estado a fazer nada. 30 Porque a gente... eu estou a fazer diálise há cerca de 13 anos e um dos graves problemas que as máquinas têm é que tiram o cálcio todo aos ossos das pessoas que fazem hemodiálise... 31 Há determinados dias que a gente se sente bem e sente-se com força. 32 Agora, há outros dias que... é preferível não estar a dizer ao patrão: "Olhe, hoje não tenho condições", e estar a faltar, do que estar a fazer um esforço para... 33 Sim [há 5 anos que não está a trabalhar], mais ou menos, à volta disso. 35 Tenho uns amigos que, de vez em quando, há um moço que é estafeta e, às vezes tenho ido com ele, ele diz-me: "Eh, pá, anda comigo, não é para me dares uma grande ajuda mas, pelo menos, vais guardando a carrinha, enquanto eu vou levar umas caixas, ou isso. Para não estar a parar a carrinha e a andar." Eu vou com ele e sempre estou distraído. 36 Nos outros dias em que tenho a diálise depois não posso sair da... é uma coisa que estamos sempre presos. Em qualquer altura podem chamar a gente. 37 Agora tenho a pensão da reforma. 39 Reformaram-me por causa da diálise. 40 Não posso precisar, mas aí à cerca de 2 anos [que está reformado]. 42
	2.2.1. Ident. Vocac.	Comecei... entretanto, enquanto fazia esta escolaridade ia aproveitando alguns empregos ou trabalhos que me iam surgindo. 15
2.2. Auto-conceitos	2.2.2. Auto-conceitos	Foi uma fase, naquela transição em que começamos a ser um bocadinho mais velhinhos e começamos a pensar que já sabemos tudo sobre a nossa doença. Isto não é bem assim. E isso vem trazer graves consequências depois para mais tarde. 11 A gente vai ganhando alguns vícios, também, com esta idade da puberdade. 19 Há determinados dias que a gente se sente bem e sente-se com força. 32 Eu já lhe disse, um dia que eu possa, que eu faça o transplante e que me sinta em condições, pois, é procurar, nem que seja um emprego para telefone. Ou uma coisa, pronto, que não exerça muito esforço físico, porque a gente não tem condições para fazer isso.45 Isto é assim, a gente há dias que, pronto, temos qualquer coisa programada e a gente vai. 49 Amanhã já sei que vou sair, vou, pronto, a pessoa... há qualquer coisa que o puxa para estar activo e a pessoa parece que se sente mais feliz, está contente porque sabe que no outro dia vai fazer qualquer coisa. 50 Agora, aqueles dias... amanhã não posso sair porque já sei que vou ter a diálise; é chato, depois, se vou sair e depois não estou cá a horas. 51 A pessoa, ela própria, sente-se um pouco mais em baixo. 52 É uma coisa que a gente está ali presos. 53 Isto é assim: quando são mais novas, todas têm sonhos?, pilotos de aviação, futebolistas, pronto, muitas das profissões que as pessoas... Vendo os outros nossos amigos que vivem aí, a gente gostava de ser como eles e ninguém tem "coiso" do sonho, de ser realizado, não é? 55 Mas, pronto, então a gente, se não pode, tem que viver com aquilo que temos. 56 É claro, a gente fica tristes, não é. 57 Mesmo em férias, eles vão para férias e essas situações todas... e a gente sabe que não pode ir iguais aos outros. 58 Dantes era porque a gente, para fazer injeções de insulina, pela diabetes, tínhamos que andar carregados com uma caixa. Hoje em dia, é uma simples caneta, pronto, as coisas facilitaram. Mas, entretanto, vão aparecendo outras coisas. 9 Com a doença renal, impossibilita a gente, então, de sair a qualquer lado. 60 Tem influência na vida social [a doença]. 62 Mas é chato, não é?, a gente gosta de estar com os amigos. 64 Mas às vezes já me têm dito: "Vais, não precisas de estar a beber, a gente sente-se bem com a tua companhia, deixa-te estar." Mas é claro, a gente também gosta de estar com eles mas também é, é a consumir, é tudo, pronto é, isto é uma sociedade do consumismo. 65 Enquanto os médicos não aliviarem estes problemas, temos que ir vivendo com eles. 67 E já não é para ficarmos melhor. É só já para irmos passando. 68 A gente também não pode criar uma expectativa de um pós-transplante ser uma coisa de ficarmos a 100%, não é. 70 Porque vai haver sempre complicações. E a diabetes é uma das doenças que ainda não há cura possível para ela. Tem-se atenuado e a gente vai ter sempre ilusões. 71 É claro que nunca iremos fazer a vida laboral de pesar em sacas de 50 kg, não se consegue fazer esses serviços. 72 Mas espero que consiga arranjar uma vida activa para poder, portanto, com estas debilidades, eu penso que se consegue. 73
2.3. Papéis de vida (Life-space)	2.3.2. Estudante	Isto é assim, a gente, pronto, eu comecei com a escola primária. 3 Fui um aluno sempre razoável. 4 Com professoras, também, que gostei sempre imenso – a professora Maria M. e a professora... não me recordo o nome. 5 Tive sempre boas notas, fui um aluno razoável. 6 Depois fui para o ciclo. 7 No ciclo é que, pronto, a gente como é mudanças de escola e alunos e essas coisas, houve um ano que, devido a características como já mencionei, perdi um ano, no 2º ano. 8 Depois passei à escola secundária, onde fiz um percurso até ao 11º ano que... foi relativamente fácil. Acho que os estudos... 12

		Mas, pronto, mas por questões de doença, também, cheguei ao 11º ano, tive que acabar porque a vista não me proporcionava – tive que ser operado a uma retinopatia diabética – não proporcionava a que eu tivesse boas notas e acabei por desistir das aulas. 13 Comecei... entretanto, enquanto fazia esta escolaridade ia aproveitando alguns empregos ou trabalhos que me iam surgindo. 15 Depois estive lá em baixo, no centro de formação a tirar um curso de técnico administrativo e de contabilidade. 20
	2.3.3. Tempo livre	Tenho uns amigos que, de vez em quando, há um moço que é estafeta e, às vezes tenho ido com ele, ele diz-me: "Eh, pá, anda comigo, não é para me dares uma grande ajuda mas, pelo menos, vais guardando a carrinha, enquanto eu vou levar umas caixas, ou isso. Para não estar a parar a carrinha e a andar." Eu vou com ele e sempre estou distraído. 36 Nos outros dias em que tenho a diálise depois não posso sair da... é uma coisa que estamos sempre presos. Em qualquer altura podem chamar a gente. 37 Tem influência na vida social [a doença]. 62 Os meus amigos, eles sabem, pronto, há muitos anos que convivo com eles e eles sabem; se eu lhes digo: "Não vou à discoteca porque eu depois não me apetece estar a beber nada e não posso estar a consumir, eh pá, não vou." "Eh pá, Jorge, não há problema, a gente leva-te para casa, pronto." 63 Mas é chato, não é?, a gente gosta de estar com os amigos. 64 Mas às vezes já me têm dito: "Vais, não precisas de estar a beber, a gente sente-se bem com a tua companhia, deixa-te estar." Mas é claro, a gente também gosta de estar com eles mas também é, é a consumir, é tudo, pronto é, isto é uma sociedade do consumismo. 65
	2.3.5. Trabalhador	la pedindo, porque o dinheiro que a gente ganha é sempre pouco. 16 E, então, quando era férias e, mesmo em tempo de aulas, chegava a ir, em determinadas alturas, fazer uns serviços para o sr P.17 Dinheiros que vinham no final do mês. 18 E, admitiram-me no centro de emprego protegido, lá em baixo. Foi assim que eu entrei lá. 23 Fizemos lá, pronto, até aquilo fechar outra vez. Foi o percurso laboral, assim, que tive. 24 Foi em 2000 [a última actividade profissional]. 28 Agora tenho a pensão da reforma. 39 Reformaram-me por causa da diálise. 40 Não posso precisar, mas aí à cerca de 2 anos [que está reformado]. 42 Isto, quer dizer, eu já tenho falado com a minha mãe... a reforma que eles pagam à gente é muito pouco, não é, 200€. 44 Eu já lhe disse, um dia que eu possa, que eu faça o transplante e que me sinta em condições, pois, é procurar, nem que seja um emprego para telefone. Ou uma coisa, pronto, que não exerça muito esforço físico, porque a gente não tem condições para fazer isso.45 Mas, digo, um dia que eu faça o transplante, penso entrar outra vez em... na lista activa de trabalho. 46 Não posso ficar parado. Agora, é preciso é reunir as condições. 47 É claro que nunca iremos fazer a vida laboral de pesar em sacas de 50 kg, não se consegue fazer esses serviços. 72 Mas espero que consiga arranjar uma vida activa para poder, portanto, com estas debilidades, eu penso que se consegue. 73
2.4. Desvantagem	2.4.1. Aprender	Mas, pronto, mas por questões de doença, também, cheguei ao 11º ano, tive que acabar porque a vista não me proporcionava – tive que ser operado a uma retinopatia diabética – não proporcionava a que eu tivesse boas notas e acabei por desistir das aulas. 13
	2.4.4. Mobilidade	Porque a gente... eu estou a fazer diálise há cerca de 13 anos e um dos graves problemas que as máquinas têm é que tiram o cálcio todo aos ossos das pessoas que fazem hemodiálise... 31 Há determinados dias que a gente se sente bem e sente-se com força. 32 Agora, há outros dias que... é preferível não estar a dizer ao patrão: "Olhe, hoje não tenho condições", e estar a faltar, do que estar a fazer um esforço para... 33 Eu já lhe disse, um dia que eu possa, que eu faça o transplante e que me sinta em condições, pois, é procurar, nem que seja um emprego para telefone. Ou uma coisa, pronto, que não exerça muito esforço físico, porque a gente não tem condições para fazer isso.45 É claro que nunca iremos fazer a vida laboral de pesar em sacas de 50 kg, não se consegue fazer esses serviços. 72
	2.4.8. Áreas de vida	Agora não tenho estado a fazer nada. 30 Sim [há 5 anos que não está a trabalhar], mais ou menos, à volta disso. 35 Não posso precisar, mas aí à cerca de 2 anos [que está reformado]. 42 Mas, digo, um dia que eu faça o transplante, penso entrar outra vez em... na lista activa de trabalho. 46 Não posso ficar parado. Agora, é preciso é reunir as condições. 47 Isto é assim: quando são mais novas, todas têm sonhos?, pilotos de aviação, futebolistas, pronto, muitas das profissões que as pessoas... Vendo os outros nossos amigos que vivem aí, a gente gostava de ser como eles e ninguém tem "coiso" do sonho, de ser realizado, não é? 55 Mas espero que consiga arranjar uma vida activa para poder, portanto, com estas debilidades, eu penso que se consegue. 73
	2.4.9. Vida comunitária	Tenho uns amigos que, de vez em quando, há um moço que é estafeta e, às vezes tenho ido com ele, ele diz-me: "Eh, pá, anda comigo, não é para me dares uma grande ajuda mas, pelo menos, vais guardando a carrinha, enquanto eu vou levar umas caixas, ou isso. Para não estar a parar a carrinha e a andar." Eu vou com ele e sempre estou distraído. 36 Nos outros dias em que tenho a diálise depois não posso sair da... é uma coisa que estamos sempre presos. Em qualquer altura podem chamar a gente. 37 Isto é assim, a gente há dias que, pronto, temos qualquer coisa programada e a gente vai. 49 Amanhã já sei que vou sair, vou, pronto, a pessoa... há qualquer coisa que o puxa para estar activo e a pessoa parece que se sente mais feliz, está contente porque sabe que no outro dia vai fazer qualquer coisa. 50 Agora, aqueles dias... amanhã não posso sair porque já sei que vou ter a diálise; é chato, depois, se vou sair e depois não estou cá a horas. 51 É uma coisa que a gente está ali presos. 53 Isto é assim: quando são mais novas, todas têm sonhos?, pilotos de aviação, futebolistas, pronto, muitas das profissões que as pessoas... Vendo os outros nossos amigos que vivem aí, a gente gostava de ser como eles e ninguém tem "coiso" do sonho, de ser realizado, não é? 55 Mas, pronto, então a gente, se não pode, tem que viver com aquilo que temos. 56 Mesmo em férias, eles vão para férias e essas situações todas... e a gente sabe que não pode ir iguais aos outros. 58 Dantes era porque a gente, para fazer injeções de insulina, pela diabetes, tínhamos que andar carregados com uma caixa. Hoje em dia, é uma simples caneta, pronto, as coisas facilitaram. Mas, entretanto, vão aparecendo outras coisas. 59 Com a doença renal, impossibilita a gente, então, de sair a qualquer lado. 60 Tem influência na vida social [a doença]. 62 Os meus amigos, eles sabem, pronto, há muitos anos que convivo com eles e eles sabem; se eu lhes digo: "Não vou à discoteca porque eu depois não me apetece estar a beber nada e não posso estar a consumir, eh pá, não vou." "Eh pá, Jorge, não há problema, a gente leva-te para casa, pronto." 63 Mas é chato, não é?, a gente gosta de estar com os amigos. 64 Mas às vezes já me têm dito: "Vais, não precisas de estar a beber, a gente sente-se bem com a tua companhia, deixa-te estar." Mas é claro, a gente também gosta de estar com eles mas também é, é a consumir, é tudo, pronto é, isto é uma sociedade do consumismo. 65 Enquanto os médicos não aliviarem estes problemas, temos que ir vivendo com eles. 67 E já não é para ficarmos melhor. É só já para irmos passando. 68 Porque vai haver sempre complicações. E a diabetes é uma das doenças que ainda não há cura possível para ela. Tem-se atenuado e a gente vai ter sempre ilusões. 71