

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A RELAÇÃO DO SUJEITO COM O CONHECIMENTO:
CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES
NO ENFRENTAMENTO DA DEFICIÊNCIA MENTAL**

**Autora: MARIA DE FÁTIMA CARVALHO
Orientadora: ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA**

2004

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Título: A relação do sujeito com o conhecimento: Condições de possibilidades no
enfrentamento da deficiência mental.**

Autor: Maria de Fátima Carvalho
Orientador: Ana Luiza Bustamante Smolka

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Maria de Fátima Carvalho e aprovada pela Comissão Julgadora.

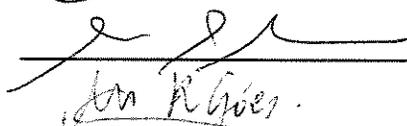
Data: 16 de fevereiro de 2004.

Assinatura:.....

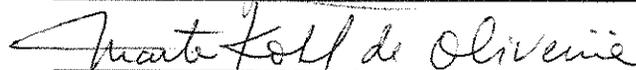


Orientador

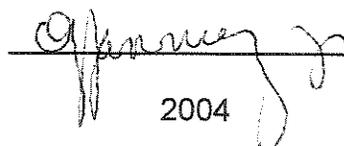
COMISSÃO JULGADORA:



Jon R. Góes.



Marta Kohl de Oliveira



2004

© by Maria de Fátima Carvalho, 2004.

UNIDADE	BC		
Nº CHAMADA	Unicamp C2539		
V	EX		
TOMBO BC/	59064		
PROC.	16-117-04		
C	<input type="checkbox"/>	D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00		
DATA			
Nº CPD			

CM00200917-8

Bibid: 317744

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Carvalho, Maria de Fátima.

C253r A relação do sujeito com o conhecimento : condições de possibilidades no
enfrentamento da deficiência mental / Maria de Fátima Carvalho. --

Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Deficiência mental. 2. Conhecimento. 3. Educação. 4. escolas. 5. Socialização I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-008-BFE

Àqueles cujas histórias são aqui narradas.

A papai, alegria de viver e apreço pelo outro. *Heranças*.

A João, *Sidereus Nuncius*, por *mais que tudo*.

Agradecimentos

À Ana Luiza pela sabedoria, pela provocação, pela confiança, pela generosidade e alegria de nosso convívio.

À direção, aos profissionais, às famílias e aos amigos da escola (que para preservar a privacidade dos alunos não será nomeada) por tudo que vivemos juntos, por propiciarem a realização desse trabalho.

Às professoras Maria Cecília Rafael de Góes e Marta Kohl de Oliveira pelas contribuições que marcaram o exame de qualificação.

Às professoras Ana Lúcia Horta Nogueira e Denise Maria de Carvalho pela leitura atenta e sugestões enriquecedoras.

Às professoras Maria Edineide Bezerra de Linhares e Roseli Aparecida Souza pela ajuda inestimável.

Aos colegas do GPPL, especialmente à Ana, Beth, Flávia e Mônica pela companhia instigante e carinhosa.

E ainda uma vez, à Ana (*nogueira*) e Luiz e aos seus Lillian e Érico (*passarinhos*), por me acolherem, *sombra e gorjeio*, e por fazerem do cansaço das viagens: alegria.

À Dona Ilda, mãe paulistana, pelo apoio e compreensão.

À Kátia e João Barata, pelos cuidados com o trabalho gráfico e pelo incentivo.

À minha mãe, às minhas irmãs, irmãos e sobrinhos que dividiram comigo as dúvidas, expectativas e alegrias que marcaram esse percurso com as *orações*, a confiança e o amor que me movem.

RESUMO

A educação de pessoas que têm seu desenvolvimento vinculado ao comprometimento do funcionamento mental ainda é marcada pela idéia da deficiência mental como uma condição definidora da incapacidade do indivíduo frente às exigências de ordem cognitiva, emocional e social demandadas pelo processo de desenvolvimento.

Tendo como fundamento a perspectiva histórico-cultural em Psicologia, esse trabalho toma como argumento as proposições vygotskianas sobre a gênese social do desenvolvimento humano e assume a deficiência mental como condição humana diferenciada, não apenas organicamente determinada, mas também, socialmente construída enfatizando a importância das práticas sociais como constitutivas dos processos psicológicos superiores. Nesse contexto, apresenta o trabalho empírico desenvolvido em uma escola especial, na cidade de São Paulo, sobre as condições de possibilidades de relação com o conhecimento, vividas por jovens e adultos com deficiência mental.

Essa investigação aponta as dificuldades vividas por essas pessoas de serem interpeladas como jovens e adultos e os seus esforços no sentido de ampliar suas possibilidades de participação social. Discute o papel das práticas educativas que têm lugar na escola como constitutivas dessas possibilidades e explicita, no contexto das contradições que caracterizam a relação dessas pessoas com a escola, as condições adversas de sua constituição social, condições de possibilidades de fazer-se um adulto, um cidadão, um brasileiro.

ABSTRACT

The education of mentally deficient people is still influenced by the notion that mental deficiency alone determines the cognitive, emotional and social difficulties they present in face of society's demands for their developmental processes. Based on the historical-cultural approach in Psychology, this work is anchored on Vygotsky's ideas on the social genesis of human development, as it assumes mental deficiency as a distinguished human condition that is not simply organically determined, but is also socially constructed, and emphasizes the importance of social practices as constitutive of the higher psychological processes.

As such, this work presents analyses and considerations resulting from an empirical work with students of a Special School in the city of São Paulo, Brazil, focusing on the possible conditions of their relationship with knowledge. Our comments on the results of this study highlight the difficulties these students face to be treated in a way corresponding to their age, either as young people or as adults, and their efforts to improve their possibilities of social participation.

We discuss the role of the educational practices observed in the School as constitutive of these possibilities; we attempt to make explicit the adverse conditions of the students' social constitution as we inquire and argue about the many diverse possibility conditions and contradictions of their becoming adults and Brazilian citizens.

Esse trabalho contou com o apoio parcial da CAPES no período de nov./1998 a fev./2000.

Trabalho Humano.
Talvez esse tenha sido o meu maior esforço de vida: para compreender minha não inteligência fui obrigada a me tornar inteligente. (Usa-se a inteligência para aprender a não inteligência. Só que depois o instrumento continua a ser usado - e não podemos colher as coisas de mãos limpas). Clarice Lispector, 1999.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1. CONFIGURAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS	7
CONFIGURAÇÃO DO PROBLEMA.....	7
OBJETIVOS.....	15
2. A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO: ANOTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	17
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM EM FACE DO COMPROMETIMENTO MENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	17
O PROCEDIMENTO DE PESQUISA: SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	27
3. QUADROS, RECÔNDITOS E RETRATOS	33
NA ESCOLA: HISTÓRIAS.....	33
COMPONDO RETRATOS.....	71
Adélia.....	73
Haroldo.....	81
Carlos.....	87
Lygia.....	95
Cecília.....	101
Clarice.....	107

Antônio.....	115
Francisco.....	123
<u>4. SOBRE OS RETRATOS: POSSÍVEIS OLHARES</u>	<u>135</u>
SOBRE O CONHECIMENTO: POSSIBILIDADES.....	137
ADULTO? CRIANÇA? DEFICIENTE MENTAL? LOUCO? QUE NEM QUEM?...	149
DEFICIÊNCIA MENTAL E LOUCURA: CONVIVENDO COM A CONFUSÃO.....	153
DEFICIÊNCIA MENTAL E SEXUALIDADE: REAGINDO A OPRESSÃO.....	157
<u>POST SCRIPTUM</u>	<u>169</u>
<u>NOTAS</u>	<u>171</u>
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	<u>177</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>187</u>

Apresentação

De 1998 a 1999, o Brasil vive um momento ímpar de sua história. A sociedade é intensamente instada pelo Estado e pela mídia a comemorar os 500 anos do (controvertido) descobrimento do Brasil. Os preparativos para festa ocorrem no discurso oficial e à margem dele. Durante esse período, as discussões sobre cidadania e exclusão social remetem à questão da identidade. Apura-se a reflexão sobre a identidade da nação e de seu povo. As mais diversas instâncias representativas de diferentes segmentos da população discutem questões relativas à exclusão social. Todos concordam que é preciso criar formas de combater a pobreza, a miséria e o preconceito institucionalizados e reproduzidos ao longo de 500 anos de história. Impõe-se a necessidade de assumir e superar as mais diferentes formas de exclusão social historicamente construídas. Comemorar é principalmente, em termos oficiais ou não, discutir a identidade brasileira redimensionando-a na incorporação dos mais distintos segmentos culturais, sociais etc.

Nesse contexto, extra ou oficialmente, as mais distintas formas de festejos, reflexões e protestos relativos ao tema acontecem e entre eles, ocorre em São Paulo, no primeiro semestre de 1999, no Museu da FAAP, a exposição intitulada: 'Brasileiros que nem eu. Que nem quem?' Uma exposição organizada pela encenadora e curadora de artes Bia Lessa, a qual aborda a construção da idéia de brasilidade, tematiza o "ser brasileiro" através da apresentação de fotografias, depoimentos, vídeos, músicas, gravuras, pinturas, relíquias religiosas, documentos históricos etc. A exposição reconstrói processos de identificação que resultam numa identidade brasileira, processos pelos quais nos integramos à cultura brasileira, nos fazemos brasileiros.¹

Em meio às ocorrências, a escola onde desenvolvíamos o trabalho de investigação aqui apresentado planeja, em abril de 1999, uma visita à exposição com todos os seus alunos. A ida à exposição foi antecipada pelo projeto de trabalho traçado pelo grupo para o semestre. A idéia era, no contexto de toda repercussão das comemorações dos 500 anos, retomar os trabalhos já empreendidos com os alunos na

escola, no sentido de oferecer elementos que favorecessem a construção de idéias sobre o Brasil e o ser Brasileiro. Nossa proposta era fazer com que os elementos trabalhados ampliassem as possibilidades de participação e compreensão pelos alunos do que em torno deles ocorria, do que se comemorava e porquê.

Na exposição, fomos perseguidos pela provocação do título, que apontava pra ambivalência do poema inspirador: 'O Brasileiro que nem eu', um dos poemas acreanos de Mário de Andrade. O poema ecoa em cada sala da exposição, conduzindo-nos da identidade ao estranhamento, da distância à aproximação.

Após a exposição, de volta à escola, as atividades retomam o visto, o ouvido, o vivido na experiência de ida ao Museu e, como parte desses acontecimentos, a professora da disciplina de Educação Artística, que havia participado da visita, elabora uma atividade² da seguinte forma: recorta várias fotos de pessoas anônimas dispostas, uma ao lado da outra, como uma moldura em uma folha de papel sulfite. Em uma outra folha, cola a cópia de uma fotografia da Folha de São Paulo, em que aparecia a sala da mostra recoberta por uma infinidade de retratos em 3x4. As perguntas, que tinham como objetivo orientar a conversa a ser desencadeada com o grupo, abriam várias possibilidades de desdobramento dos assuntos:

"Para você, qual foi o motivo que levou Bia Lessa a retratar tantos 'anônimos' na Exposição?"

"Você acha que se pode achar alguma semelhança entre esta mostra e o filme 'Central do Brasil'? Qual ou Quais?"

"Na sua opinião, os visitantes participam da exposição? Se sim, de que maneira?"

"Que obras da mostra representam a religiosidade do nosso povo?"

"E a cultura indígena?"

Semanas depois, na reunião periódica de discussão do trabalho pedagógico, quando as professoras que realizaram a atividade relatam a situação, relacionando-a à ida à exposição, instala-se uma polêmica. Um dos professores, "há pouco chegado na escola", indaga sobre o valor e a adequação da atividade. Ele considerava a atividade por demais complexa para o grupo. Era de opinião que a atividade constituía um equívoco, pois a idade mental dos alunos estava sendo desconsiderada. Não

acreditava que os alunos pudessem compreender o que era perguntado pela professora.

A professora que elaborou a atividade contra-argumenta, descrevendo o entusiasmo e interesse dos jovens e adultos com deficiência mental durante a visita à exposição e o seu empenho durante a lição. As professoras presentes na reunião rebatem as críticas com perguntas. Dá-se uma discussão³. Em meio ao debate, os professores reorganizam seus argumentos, em torno da questão: São crianças? É no trabalho de desconstrução da idéia da pessoa com deficiência mental associada à infância que os professores vão colocando suas formas de pensar e agir sobre o tema na escola. O trabalho de elaboração dos professores sintetiza o da própria escola que, entre as contradições já explicitadas, busca construir formas de "(re)significar" as ações dos alunos, conferindo-lhes um valor que favoreça a construção do estatuto de jovem e de adulto.

Nesse trabalho de argumentação, na exposição e discussão das idéias que perpassam nossas ações, somos confrontados com a condição conflituosa de nossa relação com o conhecimento, relação que mobiliza saberes e expectativas histórico-culturalmente construídos. As idéias, questões e expectativas que podemos "ler" nos tópicos registrados da reunião remetem-nos aos diferentes modos de pensar a questão da deficiência mental. Apontam para os conceitos, os dilemas, as polêmicas e contradições que caracterizam o âmbito da educação especial e também remetem à nossa busca de construção de práticas diferenciadas.

Nossa discussão não enfoca a temática da exposição e não considera as formas de participação de nossos alunos na atividade, mas explicita a busca de argumentos que a justifiquem: por que eles podem e devem ir a exposição? É sobre isso que falamos. A discussão nos lança, mais uma vez, no movimento recorrente que caracterizou, ao longo de todo tempo de realização dessa experiência, o trabalho de sustentar, de explicar nossas práticas e os princípios que a fundavam perante as famílias, as demais instituições e profissionais que atuavam em torno dessas pessoas e, ao mesmo tempo, perante cada um de nós e cada colega/educador que se integrava à equipe. Nos lança, mais uma vez, ao trabalho de construir argumentos e ações que definam um outro lugar social para os nossos alunos, que qualifiquem de uma outra

forma suas possibilidades de ação, que venham a ser condição diferenciada de construção dessas possibilidades, que contingenciem a percepção e a construção de uma identidade comum.

Por outro lado, na proporção em que o trabalho empreendido sob esses objetivos busca ser, em sua construção contínua, condição de constituição de uma identidade comum para essas pessoas, da possibilidade de ser significado como jovem, como adulto, a discussão nos coloca no centro da temática da exposição e do momento histórico, momento em que a reflexão sobre a identidade da nação brasileira e do brasileiro impõe a necessidade de discussão das diferenças constitutivas da nação comum, das distâncias historicamente definidas entre os seus mais distintos segmentos.

É sobre o processo dialético de construção de identidades e diferenças que a exposição nos permite refletir, indagando: o que confere a cada um de nós o estatuto de brasileiro? O que nos qualifica e une como brasileiros, identificando-nos de forma que apaga as distâncias cronológicas, geográficas, étnicas, econômicas e culturais que nos caracterizam? É sobre processos semelhantes que discutimos na reunião: a possibilidade de participar da exposição e de refletir sobre ela através da lição confere aos alunos uma identidade que é questionada. É a busca de uma identidade comum, que resulta no/do direito à participação em práticas culturais comuns que está no centro da discussão e sintetiza o que é buscado na proposta educativa colocada em questão.

Assim, deslocamento e aproximação colocam-nos diante da necessidade de refletir sobre os modos em que as formas e possibilidades de ação das pessoas que têm seu desenvolvimento vinculado ao comprometimento do funcionamento mental são interpretadas, são significadas. Interpretações que muitas vezes negligenciam, ignoram, desqualificam a pessoa.

A exposição coloca-se na construção desse trabalho de tese como evento paradigmático. Evento que condensa as muitas relações possíveis entre o trabalho que nós realizávamos (de busca de uma prática educativa que favorecesse a constituição da condição de jovem e adulto, redefinindo a qualidade das condições de relação com a cultura com o conhecimento) com a indagação sobre uma identidade brasileira ideologicamente construída, histórico-culturalmente determinada. E, nessa relação,

situar a emergência da questão da constituição social dos sujeitos que têm seu desenvolvimento vinculado ao comprometimento do funcionamento mental, esses brasileiros *que nem eu*, sujeitos que têm questionada a possibilidade de ter o estatuto de adulto em nossa sociedade

É o entretecimento dessas relações entre educação escolar especial (como instância de relação com o conhecimento), deficiência (comprometimento do funcionamento mental) e constituição social dos sujeitos que nos propomos a fazer nesse trabalho. Tal objetivo encerra um outro que parece simples, quase prosaico, pois que repetido à exaustão: defender a tese de que essas pessoas, esses rapazes e moças, esses homens e mulheres, podem ter o estatuto de jovem e adulto em nossa sociedade, que as práticas educativas desempenham um papel preponderante nesse processo e que dessa condição resulta a possibilidade de discussão da legitimidade de sua condição de brasileiro, de cidadão, comumente desrespeitada senão em discurso, em ato.

Com esse propósito, convém então perguntar como os jovens e adultos que foram à exposição são vistos, que imagens - que representações - são construídas dessas pessoas? Como são vistos pelo Estado, pelas famílias, pelas instituições médica e educacional que os contemplam, que imagens são refletidas, refratadas e estilhaçadas nesse jogo? Que imagens têm de si mesmos? Que possibilidades de elaboração se fazem sob essas condições de representação? Como se fazem? Como pensamos em sua condição de sujeito em desenvolvimento? E, mediante nossas formas de pensar sobre isso, que aspectos se explicitam das suas condições de constituição como jovens e adultos?

1. Configuração do problema e objetivos

A configuração do problema.

A minha formação de psicóloga e a experiência profissional como educadora no contexto da educação de pessoas com deficiência mental, assim como as hipóteses, elaboradas por mim no trabalho de dissertação de mestrado, sobre as interações vividas por crianças e jovens, alunos com síndrome de Down e seus educadores no contexto de uma instituição de ensino especial têm me permitido constatar (e refletir sobre) os esforços empreendidos por essas pessoas no sentido de ampliar suas possibilidades de ser e de estar no mundo, assim como também têm me instigado a investigar e buscar explicitar, nas dinâmicas interativas que têm lugar na escola, indícios das condições de constituição dessas possibilidades.

Nesse trabalho me reporto, mais especificamente, à experiência profissional vivida durante quatro anos e meio (de 1995 a 1999) como coordenadora do trabalho pedagógico e, a partir de 1998, como pesquisadora, em uma escola especial que trabalhava com jovens e adultos, a maioria, egressos do sistema de ensino especial e considerados inaptos -severamente comprometidos em seu funcionamento mental- para os programas de ensino dirigidos a jovens e adultos, bem como para os programas de profissionalização dirigidos para pessoas com deficiência mental. Ou seja, pessoas que tinham em comum, em sua maioria, não apenas o “fracasso escolar” definido no âmbito das práticas de ensino comum e especial, mas também a ausência de condições de possibilidades de participação em outras atividades que concorressem para o seu desenvolvimento individual e sua inserção social.

Assim, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que me deparo com a exclusão dessas pessoas das práticas educacionais escolares, sou confrontada com a centralidade conferida à (e assumida pela) escola em suas vidas. Não há, principalmente para a parte dessa população oriunda das classes sociais menos favorecidas, nenhuma outra opção de trabalho que ofereça a essas pessoas a

oportunidade de inserção social, de participar de um grupo, constituindo vínculos, aprendendo e produzindo de forma que lhe confira a possibilidade de ser, de existir como pessoa.

Concomitantemente, vou me deparando com a extrema dificuldade vivida por essas pessoas no sentido de serem interpeladas, percebidas e respeitadas como jovens e/ou adultas que são, enfim como pessoas dignas do respeito e das formas de convívio características ao seu momento de desenvolvimento.

Os jovens e adultos que chegavam à escola eram descritos como desinteressados, dispersos, perturbados, inadequados, preguiçosos, apáticos - sem disposição para nada - ou sem capacidade para fazer alguma coisa, como “perdidos em um mundo particular”, como pessoas que “vivem no mundo da Lua”. Às vezes, a sua disposição física e moral era colocada em questão e suas ações eram referidas como atos de pouco juízo (loucura) e fraqueza da cabeça (demência).

Embora fossem distintas as fontes e causas de encaminhamento dessas pessoas à escola, elas eram comumente trazidas por seus familiares que buscavam em um trabalho especializado algo de caráter ocupacional, ou seja, uma ocupação para quem não tinha nada para fazer e, principalmente, um lugar para a confirmação de existência do déficit intelectual (suposto ou anteriormente diagnosticado), fator colocado como condição para a solicitação do benefício de aposentadoria oferecido pelo INSS.

Nesse contexto acompanhamos os esforços empreendidos por essas pessoas no sentido de ampliar suas possibilidades de se relacionar com o mundo em torno delas. Enquanto as famílias necessitavam da legitimação do prognóstico feito por médicos e psicólogos e/ou pelas instituições onde essas pessoas até então permaneceram, ou seja, a confirmação da inaptidão para o trabalho, da incapacidade de aprender (entre outras coisas, e principalmente, de ler e escrever), de exercer sua sexualidade, de se “auto-gerir”, (de ser adulto?) nós, os educadores da escola, éramos atingidos pela demanda inversa por parte das pessoas que nos eram apresentadas, as quais, ao mesmo tempo em que reiteravam os papéis impingidos, também se diferenciavam deles e apelavam:

“Eu quero aprender a ler e escrever para trabalhar e arrumar uma mulher para casar”.
(Antônio, 30 anos)

“Eu quero trabalhar de terno e gravata e ter uma mesa, só minha [...]”. (Francisco, 27anos.)

“Eu quero ser cantor de música sertaneja”. (Antônio, 27 anos)

“Eu quero aprender a ler e a escrever com letra bonita”. (Adélia, 20 anos)

“Pra que estudar e aprender mais coisas? Pra ficar inteligente e aprender mais coisas pra de adulto ter uma profissão, pra ganhar dinheiro[...]”. (Haroldo, 16 anos)

“Pra que estudar e aprender mais coisas? [...] Pra aprender muitas coisas, não ser burro, ser esperto. Eu penso muitas coisas[...]”. (Afonso, 20 anos)⁴

Ao impacto provocado por tal apelo em contraposição às solicitações oriundas das instituições familiar, clínica (médica e psicológica) e educativa, somava-se a necessidade de questionar a noção de “sanidade mental” dessas pessoas relacionada ao processo diagnóstico, (de avaliação médica ou psicoterápica), colocando-se dessa forma sob suspeita as formulações acima, apontadas como produto da incapacidade de perceber os próprios limites e de distinguir o real do “delírio”, da fantasia.

No período de 1995 a 2000, a discussão do papel desempenhado pelos processos de escolarização frente aos processos de exclusão social ganha enormes proporções. Escolarização, integração social e cidadania são temas articulados e discutidos à exaustão no bojo da promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96⁵. No âmbito dessas discussões, o tema da integração social das pessoas com deficiência é amplamente referido. Fala-se de forma mais incisiva nos direitos de participação e de inclusão de pessoas com deficiência no contexto da educação e do trabalho. Ocorre de forma mais intensa o processo de inclusão escolar da população com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Legitima-se uma outra forma de designação para o desenvolvimento diferenciado e o uso do termo *deficiência* passa a ser considerado “politicamente incorreto”, sendo encampada a sua substituição pelo termo *necessidades especiais*. As leis que garantem o acesso da pessoa com deficiência ao trabalho já existentes são colocadas em vigor⁶.

Nesse contexto, a discussão sobre a educação de pessoas com deficiência mental é redimensionada, trazendo-se à tona a necessidade de sua historicização e de

problematização das formas que vêm assumindo ao longo da história. A Educação Especial⁷ e o ensino especializado -as escolas especiais- são colocados em questão.

No bojo dessas discussões, constata-se uma maior preocupação com a compreensão dos processos de desenvolvimento físico e psíquico dessa população e, em decorrência, uma maior importância é atribuída aos processos de integração social, visto que a tese de que a deficiência mental só pode ser compreendida em sua articulação com as condições externas de vida do sujeito passa a ser comumente referida e defendida em todos os âmbitos de investigação e produção de conhecimentos sobre o tema.

Parece ser consenso que as características de ordem psíquica ou orgânica que se manifestam em uma pessoa quando o desenvolvimento de suas funções mentais está comprometido não são um impedimento aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, à transformação de suas formas de ação no decorrer de sua vida. Oportunizar passa a ser a palavra de ordem e é sob essa máxima que a educação da pessoa com deficiência mental é discutida. Busca-se, através da pesquisa, refletir a prática pedagógica e desenvolver alternativas de ação que contribuam para a construção de um novo modelo educacional que contemple as condições externas de vida do sujeito e, principalmente, elimine a dicotomia entre o ensino comum e o especial, comportando a proposta de inclusão da pessoa com deficiência mental na escola e no trabalho, respeitando-a em suas diferenças.

As diretrizes propostas pelo governo apresentam os subsídios para a organização e funcionamento dos programas de profissionalização e serviços de educação especial, apontando para a necessidade de desenvolver alternativas de ação que contribuam para a construção de um modelo de educação inovador que concorra para a integração social do adulto deficiente, propondo, como base dessa transformação, uma pedagogia centrada no indivíduo.

Mas as diretrizes oficiais não fazem distinção entre as deficiências e/ou a faixa etária das pessoas que podem beneficiar-se do programa de profissionalização, que deverá ser implantado em todo o território nacional. Ele destina-se “às pessoas portadoras de deficiência, de todas as tipologias, prioritariamente as que estejam desempregadas e (que sejam maiores de quatorze anos)”. Prevê como uma de suas

ações “a transformação do atual quadro de quase inexistência de programações que contemplem as necessidades das pessoas portadoras de deficiência”, o que é colocado de forma diretamente relacionada aos sistemas educativos que deverão, segundo o documento, projetar e aplicar programas “de modo que tenham em vista toda gama de diferentes características e necessidades, viabilizando às pessoas portadoras de deficiência o acesso às oportunidades comuns, que deverão ser adequadas na busca da integração, por meio de uma pedagogia centralizada na pessoa, capaz de atender a essas necessidades especiais”. A única referência específica à profissionalização da pessoa portadora de deficiência mental resume-se à afirmação, questionável, de que o seu “tratamento individualizado poderá, na maioria das vezes, surpreender muita gente que ignora o potencial destas pessoas”.⁸

Assim, a experiência de trabalho vivida na escola, experiência que tomamos como objeto das reflexões que nos propomos a empreender, fez-se na soma dessas contradições tecidas, marcadamente: entre leis que apontam para a construção de um modelo de educação inovador que concorra para a integração social do adulto deficiente, propondo, como base dessa transformação, uma pedagogia centrada no indivíduo, e instituições privadas que limitam o tempo hábil de permanência desses mesmos indivíduos sob seus serviços; entre a aposta em um potencial “ignorado” que deverá surpreender ao ser desvelado por um tratamento individualizado e a realidade que se caracteriza pela ausência de serviços públicos ou privados que contemplem as necessidades dessa população.

Em meio a todas essas propostas e debates o trabalho que realizamos na escola especial em questão foi sendo tecido sob o peso de uma crítica externa, que a define como um espaço ultrapassado que concorre para a segregação das pessoas com deficiência, assim como sob o peso de uma crítica interna, da autocrítica que se constitui no dia-a-dia na vivência dos dilemas que caracterizam a Educação Especial, nos limites de uma ação que condensa as contraditórias demandas oriundas do Estado, das famílias e das pessoas a quem esta Educação se destina.

Esses dilemas e contradições tomam forma na escola quando vemos definir-se a população que nos procura. São jovens e adultos oriundos de classes sociais distintas, desde as menos favorecidas até as mais abastadas. Eles vêm de classes especiais, de

instituições de ensino especial e dos serviços de saúde. São pessoas que têm em comum, em sua maioria, a experiência da ineficácia desses serviços e a busca de um espaço educacional, de um trabalho, de uma ocupação ou do direito ao amparo financeiro do Estado. Têm ainda em comum o fato de viverem nesses serviços a assunção e explicação de suas dificuldades como problemas individuais a serem enfrentados pelas suas famílias.

No contexto do trabalho educacional que vivenciamos, esses rapazes e moças, com as mais distintas formas de comprometimento, colocam-nos diante da necessidade de problematizar, no âmbito do trabalho educativo, os diagnósticos que os qualificam. De discutir as condições de produção destes diagnósticos, sua legitimidade e os seus efeitos na vida dessas pessoas. Vivemos juntos com alguns de nossos alunos o impasse de aceitar “no rótulo do severamente comprometido” algo que, ao assegurar o direito ao amparo financeiro do Estado, concorre para maiores restrições em suas vidas, legitimando o desligamento da escola (até do ensino especial) e impedindo o acesso ao mundo do trabalho.

Na escola nos deparamos com o problema recorrente de receber, no âmbito da educação, os problemas resultantes da falta de um aparato público de assistência social e saúde. Nos encontramos com famílias que recorrem à educação especial por orientação médica ou psicológica, porque não encontram nessas outras esferas de ação social auxílio para enfrentar os problemas vividos por seus filhos, os quais têm acrescido ao diagnóstico de distúrbios mentais um suposto déficit intelectual.

Procurando não perder de vista as formas singulares de comprometimento do funcionamento mental dessas pessoas, perguntamo-nos sobre a compatibilidade dessas diferenças. Caberiam em um mesmo espaço: a escola? Buscando resposta a essa questão, constatamos o que há de semelhante em suas condições de desenvolvimento e, principalmente, a centralidade, a enorme importância, conferida e assumida pela escola nesse processo.

Esses jovens e adultos têm, no retorno às escolas especiais e programas de profissionalização, a única oportunidade de continuarem participando ou retornarem a um convívio social mais amplo que contribua para a superação dos inúmeros problemas que apresentam. Com idades entre quinze e trinta anos, desligados dos programas de

educação, há os que acorrem à escola após anos de frequência infrutífera às classes ou instituições especiais. Há os que vêm após anos de permanência em casa, permanência muitas vezes imposta pela recusa das instituições de educação especial tendo como argumento o diagnóstico de deficiência, ou por decisão das famílias como resultado de uma avaliação negativa das experiências educacionais anteriores, seja no ensino comum ou especial.

Há, também, os que buscam na escola uma alternativa, um lugar de acolhimento no percurso intermitente de avaliações neuropsicológicas e tratamentos psiquiátricos que se desdobram indefinidamente no uso de medicamentos e em formas de ser incômodas e incompreensíveis, para eles e para as suas famílias.

Somos, assim, colocados diante de inúmeras questões que ultrapassam o âmbito da escola, lançando-nos frente às formas de inserção social vividas pelos brasileiros, jovens e adultos, que são identificados pelos seus jeitos diferentes de ser e ao papel da educação como ação política e instrumento de sua (deles) transformação.

Assim, no que concerne à educação especial e aos serviços destinados aos jovens e adultos que têm seu desenvolvimento vinculado ao comprometimento mental (seja suposto ou diagnosticado, que dele resulte a 'doença' ou a deficiência mental), sob o risco de incorrerem em uma onipotência pedagógica, colocou-se a necessidade de problematizar o papel conferido à escola - como única alternativa de integração social - na vida dessas pessoas e de reconhecer os seus limites. Em outras palavras, se por um lado, nós, os educadores, e as famílias, precisávamos compreender que a escola não podia assumir funções que são da saúde e do serviço social, por outro, colocou-se de forma imperiosa a necessidade de perguntar se a escola/ a educação especial pode, como se dava no caso dos alunos que recebíamos, eximir-se de sua função perante essa população.

Cabe, então, interrogar a Educação Especial por que as práticas escolares não são, para essas pessoas, um direito de fato? Por que, considerando-se as peculiaridades e necessidades prementes que marcam o seu desenvolvimento, a educação -escolar e profissionalizante- como um fator de desenvolvimento, vem a ser desprezada, se levamos em conta o quadro real da oferta desses serviços e os critérios neles estabelecidos, de desligamento e acesso⁹.

Assim, nos colocamos questões acerca da escola especial em geral, espaço de educação especial. Nos perguntamos sobre que espaço é, e pode vir a ser a escola especial, que diferenças humanas ele comporta, consideradas as contradições que o permeiam e os objetivos que se coloca.

Buscando resposta a essas indagações, no confronto entre as condições de vida dos alunos (em sua diversidade e semelhança) e as condições de realização de um trabalho, somos colocados diante da necessidade de construir, com essas pessoas, práticas educacionais diferenciadas, práticas que superem as concepções que vigoram sobre a relação desses sujeitos com o conhecimento.

É com esse propósito que a escola em questão opta por privilegiar em sua proposta educacional o contato com a produção cultural em circulação no contexto da cidade, produção que caracteriza o universo adulto letrado. As atividades desenvolvidas, relativas aos diferentes conteúdos a serem trabalhados, das ciências biológicas e sociais, da língua portuguesa, das ciências físicas e da arte são relacionados e promovem o contato com a literatura, com a poesia, com a música, a pintura e a crônica jornalística cotidiana. É objetivo dessa escola favorecer o acesso aos referenciais culturais pertinentes a “jovens” e “adultos”, contribuir para a construção das possibilidades de conhecer, pretendendo, dessa forma, criar com os alunos, nas relações com o conhecimento, condições de construção de formas distintas de ação, formas que superem o estigma do deficiente infantilizado e que favoreçam seu desenvolvimento como jovens e adultos.

É nas idéias de Vygotsky sobre a constituição social do sujeito, e de suas proposições sobre o desenvolvimento e a educação da pessoa que tem seu desenvolvimento vinculado ao comprometimento do funcionamento mental, que encontramos os fundamentos para refletir sobre o trabalho e buscar as mudanças que acreditávamos serem necessárias.

Nesse percurso, assumimos, com base na Perspectiva Histórico-cultural em Psicologia, que o funcionamento mental tem sua origem nas relações sociais, as quais não apenas influenciam ou determinam as possibilidades de ação humana, mas são delas constitutivas. Essa perspectiva opõe-se às formas naturalistas e deterministas de explicação do advento da sociedade e do sujeito e concebe o desenvolvimento como

um processo de conversão das práticas sociais em funcionamento mental, processo de reconstrução no plano interno do sujeito, das formas de (inter)ação, de relação social, continuamente produzidas no contexto da história e da cultura do grupo do qual o sujeito faz parte.

É nesse contexto que o evento vivenciado por todo o grupo, a visita à exposição 'Brasileiros que nem eu. Que nem quem?', torna-se paradigmático e as reflexões por ele desencadeadas ressoam na definição dos objetivos que nos conduzem na construção deste trabalho.

Objetivos

Este trabalho propõe-se a investigar a questão da constituição social dos sujeitos no âmago das relações com o conhecimento, no contexto escolar, buscando compreender e explicitar as condições de possibilidades, nessas relações, do conhecer, do conhecer-se e do dar-se a conhecer, do fazer-se sujeito. Assim, aponta e problematiza aspectos relativos às condições de possibilidades de constituição social do estatuto de adulto em nossa sociedade para as pessoas que têm seu desenvolvimento vinculado ao comprometimento do funcionamento mental.

Considerando a centralidade assumida pela escola na vida desses jovens e adultos, enfoca as práticas educativas que têm lugar no contexto de uma escola especial, enfatizando o seu caráter histórico-cultural e discutindo o seu papel nesse processo.

Tem como objetivo apontar as possibilidades, vividas por essas pessoas, de ter o estatuto de adulto em nossa sociedade, possibilidades que só podem ser visíveis – consideradas - na medida em que sejam desveladas as (a)diversidades de suas condições de produção.

2. A construção do trabalho: anotações teórico-metodológicas.

Desenvolvimento e aprendizagem em face do comprometimento do funcionamento mental: contribuições da perspectiva histórico-cultural.

A atividade voluntária, mais do que o intelecto mais altamente desenvolvido, é que diferencia os seres humanos dos animais
(L. Vygotsky, Formação Social da Mente).

É atualmente indiscutível que a deficiência mental¹⁰ só pode ser compreendida em sua articulação com as condições externas de vida do sujeito. Em todos os âmbitos de investigação e produção de conhecimentos sobre o tema é consenso que as características de ordem psíquica ou orgânica que se manifestam em uma criança quando o desenvolvimento de suas funções mentais está comprometido não são um impedimento aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, à transformação de suas formas de ação no decorrer de sua vida.

Ao longo das últimas décadas pudemos constatar uma ampliação das possibilidades de desenvolvimento dessa população. Essa ampliação, além de relativa aos avanços médicos¹¹ e às (deles decorrentes) melhorias possíveis no campo da saúde, deve ser atribuída às mudanças que se deram nas vidas dessas pessoas, mudanças essas decorrentes de maiores (e melhores) oportunidades de inserção social. Agora, cada vez mais, podemos encontrar crianças, jovens e adultos que têm deficiência mental exercendo atividades cotidianas, das quais se encontraram por muito tempo excluídos. Eles estão na rua, na escola, no shopping, no teatro, no museu, no

parque, no supermercado, no campo de trabalho. Eles brincam, representam, fazem esportes, viajam, estudam, trabalham, exercem atividades religiosas, namoram etc. Alguns já têm espaço para construir uma vida amorosa, exercer sua sexualidade, casar, morar só e até discutir sua própria condição e as limitações pessoais e sociais que enfrentam.

Como essas possibilidades têm sido construídas? Porque elas são evidentemente maiores em diferentes sociedades, ainda que as condições orgânicas que resultam no déficit intelectual possam ser, se consideramos diagnósticos específicos, as mesmas? Por que no Brasil, por maiores que sejam as conquistas que podemos constatar na transformação das relações sociais que envolvem direta e indiretamente as pessoas com deficiência mental, ainda podemos dizer que essas conquistas abrangem um percentual mínimo dessa população e são assumidas como impossibilidades por muitas famílias e por muitos profissionais ligados aos serviços de educação e saúde envolvidos com as pessoas com deficiência mental?

Considerando a integração social como a possibilidade de enraizamento na cultura e essa possibilidade como a educação em seu sentido mais amplo, pensamos que os limites que caracterizam nossos avanços quanto à transformação das formas de integração social dessa população estão estreitamente relacionadas à forma como nossa sociedade concebe o déficit intelectual. Em nossa cultura, convivemos ainda com a idéia da deficiência mental como um problema exclusivamente e prioritariamente biológico e médico, o que resulta (da) e reproduz a idéia do déficit intelectual como uma anomalia a ser prevenida, como uma condição apenas organicamente definida, estática e irreversível.

No campo da Educação Especial e, mais especificamente, na abordagem da deficiência mental, as teorias psicológicas têm demarcado sua contribuição definindo na contraposição dos conceitos de inteligência e comprometimento intelectual, formas de medidas dos sujeitos e de suas condições de educabilidade sempre relativas às distintas formas de conceber o psiquismo humano, de relacionar os processos de desenvolvimento e aprendizagem e os aspectos biológicos, sócio-culturais e lingüísticos envolvidos em sua constituição.

No Brasil, no início do século XX, soma-se ao enfoque médico e aos pensamentos naturalista e cientificista predominantes na época, o enfoque psicométrico como forma de diagnóstico e abordagem da deficiência mental. Com a ampliação do ensino obrigatório, a necessidade de identificação das crianças mentalmente comprometidas é colocada como condição para definir as possíveis relações entre deficiência mental e Educação. Ou seja, mais que diagnosticar a existência do déficit intelectual, a abordagem psicométrica passa a definir, a priori, a possibilidade de educabilidade ou não da criança com deficiência, quantificando e definindo os níveis de capacidade e aptidão que apresentam frente à resolução de problemas e tarefas específicas, como se essas capacidades e aptidões não estivessem em permanente processo de desenvolvimento. Dessa forma, e desde então, o nosso sistema educacional assume a psicometria como modelo de análise e diagnóstico da deficiência mental nos âmbitos da Psicologia e da Pedagogia.

Entendemos que é principalmente o ideário inatista-maturacionista que prevalecerá no Brasil no âmbito da educação de crianças e jovens com deficiência mental. A idéia do desenvolvimento psíquico humano como o desenvolvimento da inteligência, compreendida como um conjunto de capacidades inatas e biologicamente determinadas, prevalecerá como argumento para a definição do quociente intelectual como estático e passível de mensuração. Nesse contexto, o desenvolvimento psíquico marcado pelo comprometimento mental, também é entendido como algo estático e irreversível.

Ao longo do século XX, a concepção inatista-maturacionista divide espaço com outras abordagens psicológicas da deficiência mental (a evolutiva, a comportamental/condutista e, mais atualmente, com o cognitivismo), convivendo entre outras, com a idéia de padrões universais de medidas do desenvolvimento, com a crença em um modelo de regularidade e progressão dos processos evolutivos, assim como também (e até) com a idéia da determinação ambiental do desenvolvimento humano e a decorrente suposição de controle das mais diversas formas de manifestação do comportamento. Essas, no contexto da Educação Especial, traduzem-se na ênfase em treino e repetição como estratégias de ensino que favorecem as aprendizagens, principalmente de pessoas com deficiência mental.

Assim, no contexto do trabalho pedagógico, no esforço de organização e explicação das práticas educacionais que envolvem essa população, os diferentes enfoques psicológicos dividem espaço sem que fiquem claras as contradições existentes entre as abordagens de desenvolvimento humano que os fundamentam. O que se constata, ao longo de todo esse período que se segue ao surgimento das primeiras instituições de ensino especial, é que tem prevalecido a idéia da deficiência mental como uma condição definidora da incapacidade do indivíduo frente às exigências de ordem cognitiva, emocional e social no seu processo de desenvolvimento. Tal idéia encontra nessas formas de posicionamento de nossa sociedade frente à questão um contexto fecundo de disseminação.

Contrapor a essa idéia a força de argumentos que se pautam na compreensão da deficiência mental como, sobretudo, um problema social é uma necessidade premente, ponto central para a ampliação e sedimentação da qualidade de vida dessa população. Compreender a deficiência mental como um problema de origem social é compreender que cada sociedade, em cada momento de sua história, determina, pelas demandas de suas formas de organização, quem são os normais e os anormais, quem são os deficientes, os inaptos, os atrasados, estabelecendo-lhes assim um status de menor valor social e as formas como devem ser tratados.

Nesse sentido, são também sociais as formas como o problema é, ou pode ser, compreendido e enfrentado. Aos enormes avanços das ciências médicas e psicológicas frente às possibilidades de diagnóstico e a uma maior compreensão do comprometimento intelectual, soma-se e impõe-se a necessidade de (re)educação social, de transformação de nossas mentalidades, de nossas formas de compreender e conviver com as pessoas com deficiência mental.

Desde a década de 80, registra-se um movimento de oposição e superação desse enfoque da deficiência mental no contexto das práticas educacionais. As formas de exclusão social, perpetuadas pelas práticas educativas (sociais), vêm sendo explicitamente denunciadas e discutidas. Concomitantemente, começam a circular na escola outros enfoques psicológicos da questão do déficit. As teorias construtivistas, entre elas, o enfoque cognitivista da deficiência mental, têm tido grande destaque.

Dessa perspectiva, a deficiência mental é compreendida “como um fenômeno do desenvolvimento cognitivo disfuncional e deficitário”, “como resultado de um conjunto analisável de disfunções em processos cognitivos, em diferentes momentos do processamento humano da informação: percepção, memória, formação de conceitos, de regras, etc.” (Fierro, 1995: p. 236, 237). Assumindo o papel ativo do sujeito, essa perspectiva concebe o déficit intelectual como uma construção resultante das interações da criança com o meio ambiente, incluído aí o meio social. O que confere ao processo um caráter de atividade, de permanente ativação e desenvolvimento, sujeito às condições externas de sua ativação. O valor atribuído aos processos de aprendizagem como ativadores de transformações nos processos de desenvolvimento e a importância atribuída aos aspectos interacionais são argumentos dessa perspectiva, sustentando a proposição de outras formas de educação para a pessoa com deficiência mental.

No contexto das proposições que principiam a circular na escola, encontramos também as idéias de Lev Vygotsky sobre o desenvolvimento humano vinculado ao comprometimento das funções mentais, idéias que compreendemos e assumimos como uma forma mais profícua e construtiva de abordar a questão¹².

Assumindo uma perspectiva construtivista, o pensamento vygotskiano distingue-se das demais teorias psicológicas em cena por ter como elemento central a formulação da gênese social do desenvolvimento humano, a idéia de que o funcionamento mental tem sua origem nas relações sociais. Para ele, as relações sociais não apenas influenciam ou determinam as nossas possibilidades de ação, mas são delas constitutivas em um processo onde o sujeito não é moldado, não se encontra assujeitado nem pelos seus determinantes orgânicos nem pelos seus determinantes sociais, mas constitui-se como sujeito interativo nas relações que vive, convertendo em formas próprias de funcionamento as formas de ação compartilhadas com seu grupo social.

Esse processo de conversão pode ser explicado como o processo no qual os aprendizados mobilizam desenvolvimentos que estão condicionados às interações da pessoa com seu ambiente, com os outros em seu entorno, com os instrumentos técnicos e simbólicos de que dispõe, enfim, com sua cultura. Esses elementos culturais

tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da pessoa e definem a qualidade de sua relação com o mundo e consigo mesma.

Nesse contexto de proposições, a relação da pessoa com o mundo não é uma relação direta, é uma relação semiótica, porque mediada pelo signo (pela linguagem) e pelo outro. É a nossa capacidade de criar e usar signos, ou seja, de criar e usar representações do real e de compreendê-las como representação (isto é, de sermos capazes de relacionar algo a algo distinto), o que humaniza a nossa relação com o mundo. “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”, diz Vygotsky (2000, p. 56), enfatizando o papel dos processos de mediação da linguagem e do outro na história da construção social do sujeito.

Smolka e Nogueira (2002, p. 82) aprofundam a explicação da idéia de mediação como princípio teórico em oposição à idéia de mediação como circunstância, como algo que só ocorre quando se pode observar e descrever a relação direta entre as pessoas. Para as autoras, a idéia da mediação como princípio “nos permite interpretar as ações humanas como social e semioticamente mediadas, mesmo quando não implicam a presença visível, a participação imediata do outro”. Nesse sentido, nós, os outros, estamos sempre mediando e a aprendizagem pode ser compreendida como um processo essencialmente partilhado. Dessa forma, as necessidades de aprendizagem não são enfocadas como inerentes aos sujeitos, mas às suas condições de produção no contexto interativo.

Nesse âmbito, as possibilidades de construção da vida mental, de atividade subjetiva, resultam da possibilidade de pertencer e participar das práticas sociais. Ao longo de toda a nossa vida, nossas funções psicológicas estão se desenvolvendo, se transformando através da nossa capacidade de criação e uso de signos, da atividade simbólica na qual estamos imersos desde que nascemos (sendo significados no contexto de nossa família e de nossa cultura) e que, como condição de nossa existência e participação em um dado grupo social, exercemos continuamente das mais diversas formas, quando somos capazes de comunicarmo-nos, de distanciarmo-nos e aproximarmo-nos da realidade em que vivemos, de representar, de generalizar, de classificar, de transformar e de produzir essa realidade, significando-a e sendo significados por ela em nossas relações.

É o caráter semiótico da mediação, formulado por Vygotsky, o fator distintivo de suas idéias frente a outros enfoques psicológicos. Para ele "a atividade mais geral e fundamental do ser humano, que distingue em primeira instância o homem dos animais, de um ponto de vista psicológico, é a significação, isto é, a criação e o uso de signos" (Vygotsky, apud Nogueira e Smolka, 2002: p. 82).

Desse modo, a linguagem é compreendida como algo mais que um instrumento de intermediação na relação do sujeito com o mundo, mais que um instrumento de comunicação e representação. É atividade constitutiva dos sujeitos pois, além de meio e modo, é matéria e produto da ação humana (sobre o mundo e sobre si mesmo). É "atividade sêmica por excelência", atividade que nos permite interpretar, conferir sentido, significar a nossa existência.

Nesse contexto, o processo de conversão (internalização, apropriação) das relações sociais em formas internas de funcionamento psíquico assume um "caráter relacional" (Smolka, 2000, p. 36). E é nesse processo relacional, semiótico, que os órgãos das funções psicológicas - os sistemas funcionais cerebrais - vão sendo formados, ou seja, que as nossas formas e possibilidades de ação mental vão se configurando. Essa forma de compreender a gênese do funcionamento mental não conduz à negação dos aspectos biológicos. Ela ancora-se na idéia de que o desenvolvimento psicológico resulta da síntese entre os aspectos orgânicos (biológicos) e os aspectos psicossociais em jogo na vida do sujeito e postula que nesse processo é precisamente a indeterminação genética das ações humanas que abre a possibilidade de sua transformação, da diversidade de suas formas de realização nas interações sociais. Como explica Leontiev (1991, p. 113) "as crianças não nascem com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica", ou seja, não podem existir independentemente da relação com o outro.

Assim, do ponto de vista da análise e compreensão do desenvolvimento humano, a perspectiva vygotskiana possibilita um deslocamento de olhar, do individual para o social. "Não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais está envolvido que

podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se” (Smolka 2000, p. 30).

É nesse contexto que ele aborda a questão do déficit intelectual, argumentando que as leis que regem o desenvolvimento da pessoa com deficiência mental são as mesmas que regem o desenvolvimento de todas as pessoas. Desse modo, Vygotsky aponta e discute a importância de se considerar a deficiência mental como condição de desenvolvimento diferenciada, peculiar em sua organização sócio-psicológica, processo resultante da síntese entre os aspectos orgânicos, sócio-culturais e emocionais constitutivos e constituídos da/na vida do sujeito com deficiência mental. No contexto amplo de sua obra, Vygotsky trabalhou suas idéias sobre “o desenvolvimento diferenciado”¹³ de forma a nos permitir superar a idéia de que na existência de defeitos biológicos, as pessoas têm todo o seu desenvolvimento direta e totalmente determinado por causas orgânicas.

Retomando a idéia do desenvolvimento humano como o processo de síntese entre as dimensões biológicas e culturais, ele argumenta que, quando esse processo é marcado pela existência de deficiências, as características orgânicas são transformadas pela formação de novas funções, e que nesse processo o que é orgânico e causa dos distúrbios não deixará de existir, mas será impregnado pela cultura, pela emergência de funções qualitativamente diferentes que têm sua origem nas vivências sociais da pessoa.

Em oposição a uma visão do déficit intelectual como biologicamente definido, estático, irreversível e passível de mensuração, emerge na perspectiva vygotskiana um enfoque prospectivo que privilegia os aspectos dinâmicos e as potencialidades que emergem e se realizam continuamente (das mais diversas formas) nas relações da pessoa com o mundo.

Crítico à grande ênfase dada ao diagnóstico orgânico e à análise psicométrica, Vygotsky opunha-se ao valor atribuído ao enfoque quantitativo da deficiência mental (em vigor na Rússia em sua época, em vigor entre nós até hoje) e enfatizava a necessidade de considerar as formas de manifestação da deficiência em detrimento da importância atribuída às ações de comprovar, nomear e identificar o déficit apresentado pela pessoa. Suas considerações apontam insistentemente para a necessidade de

identificar e compreender as formas como a pessoa que apresenta um déficit age sobre o meio, sem perder de vista as condições externas constitutivas de suas possibilidades de ação.

Retomando o argumento de que é na vida social e no caráter social do seu comportamento que a pessoa encontra o material para a formação das suas funções internas, ele argumenta que a superação das dificuldades decorrentes de uma deficiência só é possível com a ajuda de uma série de formações psicológicas que não são intrínsecas, mas que se formam no percurso do próprio processo de desenvolvimento e que não dependem apenas do caráter e da gravidade das formas de manifestação do que é organicamente dado, mas também da forma como ocorre o desenvolvimento cultural da pessoa, da realidade social do defeito, das dificuldades que este provoca, dadas as condições sócio-culturais de existência. Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está diretamente relacionado às possibilidades de compensação concretizadas pela pessoa e seu grupo social em interação.

A idéia da compensação como um processo presente em todo ser humano nas suas dimensões orgânicas e sócio-psicológicas constitui o núcleo dos trabalhos de Vygotsky sobre a deficiência. Ele toma o princípio da compensação, em evidência no princípio do século XX, redefinindo-o e explicando-o a partir da sua concepção do desenvolvimento humano como um processo histórico-cultural, concebendo-o como a variação dos vínculos interfuncionais do sistema psicológico. Para ele, educar com base na compensação é privilegiar aspectos que possibilitarão não a cura da deficiência, mas a sua superação através do desenvolvimento de formas alternativas de ação que contribuam para o desenvolvimento da personalidade como um todo.

Esses argumentos permitem-nos compreender que a pessoa limitada por uma deficiência não pode ser vista como uma pessoa menos desenvolvida, mas sim como uma pessoa que se desenvolve de forma diferenciada. Dessa forma, seu ritmo e formas de ação na relação com o mundo não podem ser avaliados em comparação com o das demais pessoas e, embora possamos enfatizar a constância com que algumas características manifestam-se na existência do déficit, não podemos perder de vista que cada pessoa é diferente e que o seu desenvolvimento é único, é singular.

Vygotsky argumenta que no processo de desenvolvimento humano, as dificuldades surgidas ao nível da realização das funções elementares/biológicas serão transformadas por formas alternativas de ação que tanto podem caracterizar-se como formas “positivas” de desenvolvimento, quanto como dificuldades distintas ou maiores (formas “negativas”), visto que a compensação também pode conduzir ao aumento de sintomas.

Todavia, para Vygotsky, qualquer que seja o resultado da compensação, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador, ou seja, de construção e reconstrução da personalidade da pessoa, sobre a base da reorganização de todas as funções e da formação de novos processos originados das vias surgidas em consequência da própria deficiência (entendida em sua relação com as condições externas de vida da pessoa).

Desse modo, as limitações reais que a pessoa com deficiência mental pode apresentar não podem ser desconsideradas. As propriedades biológicas e psíquicas da pessoa desempenham um papel no processo de desenvolvimento (transformação) de suas formas de ação. Mas se assumimos que é fazendo suas relações sociais que essa pessoa constrói suas formas de ação individual, que aprende a agir sobre o outro e sobre si mesma, que transforma continuamente suas formas de ação sobre o meio, que pode libertar-se das impressões perceptuais e desenvolver formas superiores de atividade mental, então, ao contrário de estabelecer a priori o que ela não pode, não entende, não sabe, não faz, é, fundamental, segundo Vygotsky, desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para as demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais. Mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro. Ele acreditava que “mesmo em caso de DM grave é possível manter uma visão prospectiva de desenvolvimento e a diretriz de mobilização de forças compensatórias: partindo de atuações em que o outro faz pela criança o que ela não pode fazer. No início o outro deve ser o intelecto, a vontade, a atividade da criança deficiente até que ela possa assumir essas funções” (Góes 2002, p. 103).

Retomando as formulações de Vygotsky sobre o papel do outro e da linguagem, sobre os processos de significação como processos de interpretação, da conversão

como processo relacional, devemos entender que os processos de conversação, de interação social, não são apenas o locus, mas principalmente a fonte e os meios do desenvolvimento compensatório e que esse desenvolvimento está circunscrito às condições de possibilidades da pessoa com deficiência mental de significar seu mundo e a si mesmo.

Essas condições são definidas por fatores que ultrapassam as determinações naturais, que remetem ao entrelaçamento das histórias individual e social dos sujeitos. No processo de entender, de interpretar as relações sociais, as pessoas com deficiência mental (assim como todas as pessoas) têm suas possibilidades de entender, lembrar, dizer, relacionar, enfim de agir sobre o mundo e sobre si mesmas, sendo transformadas – se desenvolvendo – em um processo no qual sua dimensão orgânica é perpassada pela cultura. É nesse processo que a pessoa se constitui e a deficiência mental, como parte dela, assume suas múltiplas formas.

O procedimento de pesquisa: sobre a construção dos dados.

O passado reconstruído não é refúgio, mas uma fonte, um manancial de razões para lutar
(Ecléa Bosi, O Tempo Vivo da Memória).

Tentando compreender o processo de constituição social dos sujeitos no enfrentamento da deficiência mental, no contexto de uma escola especial, no trabalho com jovens e adultos, nos encontramos em seu interior desempenhando inúmeros papéis.

Identificamo-nos como a professora que substitui os professores em sua ausência; como a “coordenadora” das atividades pedagógicas, a que conduz as leituras, discute os projetos, sugere e avalia com o grupo de educadores os rumos do trabalho, a que partilha dúvidas e receios, expectativas. Somos ao mesmo tempo, a que conversa com os pais e outros membros das famílias dos alunos, assim como com

os profissionais a eles ligados. A que participa, como os demais educadores, dos passeios, das conversas, da limpeza, dos problemas financeiros da escola, das atividades vividas pelo grupo. Para os alunos mais uma professora, “*a mulher que conversa com a gente*”¹⁴, “*aquela que ensina coisas*”¹⁵. Para os professores “*a que avalia*”, “*a que é exigente*”, e ao mesmo tempo uma colega de trabalho e, ainda, a partir de um dado momento, a pesquisadora. Assim, nos encontramos como interpretante e intérprete. Como a que desempenha, que vive um papel e ao mesmo tempo se propõe a explicá-lo, a traduzi-lo, a aclarar alguns dos seus muitos sentidos.

No trabalho de investigação, inicialmente, juntamos as pistas que estão ao nosso alcance. “Lançamos mão” do material arquivado nas múltiplas funções: notas sobre os textos lidos com os professores, sobre filmes vistos, cópias de atividades de escrita e leitura a serem realizadas com os alunos, cópias de atividades de escrita e leitura realizadas pelos alunos, desenhos e gravuras produzidas, planejamentos e relatórios do trabalho desenvolvido, registros de reuniões, anotações feitas de conversas com os pais etc. e de algumas gravações feitas em áudio e vídeo.

O trabalho se tornou complexo quando constatamos que, com o fechamento da escola (cujas características e trajeto descreveremos mais adiante), deu-se o fechamento do acesso a grande parte dos dados referentes a relatórios, registro de reuniões, fotografias etc., assim como, quando concluímos que o material que possuímos, os dados reunidos em registros escritos e em vídeo gravações ainda que suficientes, não dizem com a intensidade por nós desejada, aquilo que caracterizava essas pessoas: sua humanidade e semelhança conosco.

Na sistematização do depoimento escrito, tentando construir coordenadas interpretativas, recompomos também uma história da escola, de suas formas de organização como espaço educacional. Como os alunos, a escola também comporta muitas faces, tem suas singularidades, vive sob contradições e se transforma ao longo desse período.

A exemplo do que ocorre na exposição ‘Brasileiros que nem eu. Que nem quem?’ - Em que da identificação deflagrada pelos retratos resulta a necessidade de consideração do quê dentro do que é comum – identitário - é singular – desconhecido - como condição que aponta para a possibilidade de identificação, de retorno ao percurso

sem fim, no qual identidade e diferença se compõem indefinidamente, há que se destacar do retrato da escola, a singularidade de cada sujeito, sua projeção na experiência relatada, como condição de tornar visíveis os processos que velam suas semelhanças conosco. Coloca-se assim a necessidade de retratar os alunos.

Mas como compor seus retratos?

Optamos pela idéia de contar as histórias, de compor um retrato da experiência de trabalho e, a partir dela, retratar as pessoas traçando aquilo que dessas pessoas vai se colocando nesse contexto como o *comum* para, em seguida, destacar do conhecido as singularidades de cada um, singularidades que, de novo, aproximam, identificam.

Compondo o retrato da escola, escrevemos sobre algumas atividades que realizamos, sobre acontecimentos que foram mais significativos para nós e que consideramos representativos do que buscávamos e do que aponta para a reflexão que empreendemos agora.

Compondo os retratos dos alunos escrevemos o que lembramos da história de cada um: a chegada à escola, a forma como nos foram apresentados e como se apresentaram (como os vimos), aspectos e acontecimentos de suas vidas que nos marcaram nesse tempo de convívio e que, acreditamos, corroboram suas possibilidades de resistência e transformação.

Nesse processo, o material empírico vai ganhando corpo na diversidade dos recursos disponíveis e das experiências vividas recordadas. Os dados vão sendo construídos, tomados como pistas, traços que são aos poucos contextualizados. As histórias re-significam a participação de cada um em cada acontecimento gravado, fotografado, registrado em anotações nos cadernos, em cópias e rascunhos dos relatórios feitos por nós (os professores) e por eles (os alunos).

As histórias também contextualizam as inúmeras atividades didáticas guardadas/coletadas: tentativas de escrita, desenhos, gravuras, textos. Assim, cada palavra, cada gesto ou atitude recordados são elementos que só podem ser compreendidos, em toda a sua dimensão, quando inseridos no contexto das contraditórias condições de constituição do sujeito que o produz. Por outro lado, é na relação entre e com esses dados de que são compostos os retratos, que se sustentam

as histórias de cada um e a história da escola, retratada nas situações vividas, narradas.

Assim, lembramos e narramos, narramos e lembramos. Somos, como explica Ecléa Bosi, nosso próprio recordador e, contando com os esquecimentos, com o hesitar de nossas lembranças, e compreendendo que o “conjunto das lembranças é também uma construção social do grupo em que a pessoa vive e onde coexistem elementos da escolha e da rejeição em relação ao que será lembrado” (Bosi, 2003, p. 54), recorremos a duas colegas, professoras que viveram conosco de 1995 a 1999 a experiência de trabalho aqui enfocada, pedindo que nos auxiliassem com suas lembranças. Somamos lembranças. Juntas, compomos os retratos, as histórias da escola e de cada um, com os traços do que marcou o lugar ocupado por cada uma de nós nessa experiência. Evocamos situações, constatamos esquecimentos - lacunas - que permaneceram ou foram preenchidas pelas lembranças de uma ou outra. Pistas novas, lembranças contraditórias. Lembranças e esquecimentos são confrontados, tecidos. Juntas vemos fotos, relatórios, anotações, conferimos as transcrições das gravações e mais que tudo construimos o nosso lembrar.

Assim, na composição do texto, embora a escolha dos acontecimentos, situações e aspectos relativos as vidas das pessoas obedeça à (des)ordem das lembranças, priorizamos as que remetiam às referências e ao tempo cronológico dos acontecimentos sociais, com o objetivo de apontar a força destes na vida da escola e dos sujeitos.

Entre os muitos jovens e adultos que conhecemos nessa experiência de trabalho, escolhemos, dentre aqueles com quem mais convivemos, aqueles cujas histórias retratam de forma mais aguda os problemas enfrentados pela maioria: a desqualificação de suas formas de ação, a restrição das possibilidades de inserção social e a enorme importância conferida à escola em suas vidas, procurando explicitar como esses problemas, essas contingências, marcam suas possibilidades de constituição como as pessoas que são.

Todos os nomes dos alunos foram trocados. Os nomes dos professores foram abreviados. Alunos e professores aparecerão ao longo do texto, na composição do

retrato da escola, emprestando uma fala, um fragmento de texto, um gesto lembrado ou registrado, na elaboração dos nossos argumentos.

Às suas produções se somam fragmentos do que líamos, cantávamos e registrávamos nas situações narradas.

É nossa expectativa que o retrato da escola retrate os professores em seu esforço para re-significar o próprio fazer e refletir sobre ele. Embora eles não sejam o objeto central de nossa reflexão, são parte dela e há traços seus nos retratos da escola e dos alunos, constituindo-se suas ações em elementos da reflexão aqui possível.

Enfim, inventariamos, colecionamos depoimentos e situações nos quais as pessoas são reunidas compondo uma versão dessa(s) história(s) com o propósito de apontar que as diversas possibilidades de participação social das pessoas com deficiência mental, principalmente as suas possibilidades de ter o estatuto de adulto em nossa sociedade, só podem ser visíveis na medida em que sejam desveladas as (a)diversidades de suas condições de produção.

3. Quadros, recônditos e retratos

Na escola: histórias...

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem 'tratar' sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciências, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível.
(Paulo Freire. Pedagogia da Autonomia).

A escola¹⁶ foi fundada em 1993, na cidade de São Paulo, como núcleo das atividades educacionais de uma instituição privada, de caráter assistencial, que se propunha a ser uma associação de educadores e demais interessados nas questões relativas à educação de pessoas com deficiência mental.

Em sua origem está a formação de um núcleo de pesquisa e formação de educadores no âmbito da educação e da profissionalização de pessoas com deficiência mental encampada pela instituição. Com este objetivo geral, esta acolhe, ainda em 1992, a solicitação de alguns pais associados de criação de uma escola. Assim, a escola surge no contexto da instituição com o objetivo de ser o espaço institucional de operacionalização de alguns projetos de pesquisa e formação.

O estatuto da instituição e a proposta educacional pautavam-se nas idéias e trabalhos desenvolvidos no começo do século XX pelo psicólogo russo Lev Vygotsky. Tinham como eixo central a idéia de consideração dos aspectos sócio-culturais e emocionais na constituição dos quadros de deficiência mental e tinham como objetivo criar condições que favorecessem o desenvolvimento de processos compensatórios,

contribuindo para a ampliação das formas de ação dos estudantes envolvidos no trabalho.

A instituição buscava diferenciar-se, em termos de composição de seu estatuto e proposta de seu funcionamento, das inúmeras instituições de caráter assistencial, privado que funcionam, pelo Brasil afora, periféricamente em relação aos grandes núcleos institucionais (também de caráter privado e assistencial) de atendimento educacional às pessoas com deficiência mental. Mas as condições de seu funcionamento, a incapacidade de autogestão - de manutenção financeira - limitava a operacionalização dos projetos que ultrapassavam o âmbito escolar.

Em 1995, quando chegamos à escola, transcorridos três anos de sua fundação, a ação da instituição limitava-se ainda à atividade escolar oferecida a um número reduzido de alunos e dependente do apoio financeiro prestado pelas famílias mais abastadas e por pessoas jurídicas e físicas que apoiavam o projeto. Nesses termos não se diferenciava das demais instituições e escolas que têm seu funcionamento dependente da ação filantrópica da comunidade e das famílias dos próprios alunos e que assim, por opção ou força das contingências, restringe sua ação às atividades que se caracterizam como escolares.

Em agosto de 1999, a instituição rendeu-se às dificuldades financeiras e administrativas que tentou gerenciar durante todo esse período e buscou junto a uma instituição de educação especial (que vivia dificuldades estruturais semelhantes) realizar um trabalho conjunto que pudesse viabilizar a continuidade do projeto institucional. Nesse projeto conjunto, as escolas das duas instituições foram reunidas em um mesmo “plano de objetivos educacionais”. A nossa escola, tal como era, e o projeto educativo desenvolvido ao longo desse período, deixam de existir. Na nova escola permanecem alguns professores e o grupo de alunos. O projeto de parceria estende-se apenas até 2001 quando as instituições se separam, ficando os alunos sob a responsabilidade da nova escola.

Embora a história da instituição e da escola, como parte dela, se “confundam”, é a experiência vivida na escola e o papel das práticas culturais que a caracterizavam (como escola) nos processos de constituição dos sujeitos nela envolvidos que tomamos como objeto de nossa investigação. É do lugar de educadora/pesquisadora da/na

escola que construímos esse trabalho, propondo-nos narrar essa experiência a partir de uma reflexão sistemática sobre o trabalho lá desenvolvido e sobre seus integrantes.

Na escola, nossa função não abrangia apenas a coordenação do trabalho educacional desenvolvido no núcleo escolar, o planejamento e a viabilização do trabalho pedagógico, juntamente com o grupo de educadores, mas também o contato com as famílias e os profissionais que, fora da instituição, prestavam serviço aos alunos.

Ao longo desse período, a escola estará em permanente mudança. A formação do corpo docente, do grupo de alunos e a própria proposta educativa se transformarão em função das circunstâncias administrativas, econômicas, pedagógicas e pessoais vividas pela escola, pelos profissionais, pelos alunos e suas famílias. Essas mudanças repercutirão intensamente na vida da escola, em nossas formas de pensar e agir com os nossos alunos¹⁷.

Dentro desse processo de permanente transformação, as idéias de Vygotsky constituem um núcleo de estabilidade e, ao mesmo tempo, é a busca de compreensão e construção do trabalho à luz dessas idéias o que nos remete às mudanças.

São muitas as formas que podem ser assumidas por um trabalho que toma como princípio organizador a tese histórico-cultural da constituição social dos sujeitos. Quaisquer que sejam essas formas elas terão sempre em comum a idéia de que as leis que regem o desenvolvimento humano não são distintas quando esse desenvolvimento se encontra vinculado ao comprometimento do funcionamento mental e, fundamentadas nessa idéia, essas formas se constituirão nas inúmeras respostas possíveis a uma questão: Como o trabalho educativo, com essas pessoas, no contexto da escola, pode privilegiar e *praticar* a idéia de que o processo de constituição dos sujeitos, de constituição de suas formas de ação, dá-se na conversão - reconstrução no seu plano interno - das formas de (inter)ação, das formas de relação social, continuamente produzidas no contexto da história e da cultura do grupo ao qual pertence?

À luz dessa perspectiva, compreendemos e falamos da escola como espaço institucional, que não existe isolado da cultura, locus social de partilha do conhecimento construído pela espécie humana ao longo de sua história, local de legitimação e

definição do que pode (ou não) ser conhecido, por quem, quando, como. Contexto complexo que articula, em sua organização, uma diversidade de fatores (históricos, filosóficos, sócio-econômicos, legais, políticos, teórico-metodológicos...) e assim, define, restringe ou amplia as possibilidades de relação do sujeito com o conhecimento configurando possibilidades e limites do desenvolvimento humano-individual.

Nesse contexto, possibilidades e limites institucionais se (con)fundem na concretização dos processos de ensino e aprendizagem com as possibilidades e os limites de educadores e educandos. Educadores (não só os professores) e alunos em relação, nas práticas discursivas que configuram na escola os processos de ensinar e aprender, interagem, trabalham produzindo necessidades educativas que os movem, se deparam com limites que precisam ser conhecidos para serem superados, com questões a serem respondidas, com um sem fim de coisas para conhecer e de trabalho a ser realizado para que o desafio da partilha e da construção de conhecimentos, por todos e por cada um, se opere.

Pensando assim a escola em seu sentido amplo, olhamos para a escola especial como lugar institucional, que se organiza para atender às limitações dos alunos de aprender, de partilhar conhecimentos, uma escola que acaba tendo como fundamento a legitimação da desconfiança frente às possibilidades de efetivação das relações de ensino e aprendizagem e que, dessa forma, vem assumindo, ao longo de sua história, a idéia da deficiência mental como uma condição restritiva dos processos psíquicos responsáveis pela ação de conhecer e tem caracterizado suas práticas pelo trabalho com e nos limites e impedimentos impostos pela deficiência mental¹⁸.

A prevalência, ainda, da idéia da deficiência mental como condição definitiva de incapacidade do indivíduo frente às exigências de ordem cognitiva, emocional e social demandadas pelo processo de seu desenvolvimento resulta na realização de trabalhos educativos que objetivam a reeducação das funções comprometidas através da simplificação e da repetição de tarefas e de uma "certa" assepsia de tudo que é tomado como excessivo, dispersante, impróprio e desnecessário, dadas as características atribuídas ao sujeito com deficiência mental. A escola especial onde vivemos a experiência aqui enfocada, inicialmente não fugia a esse modelo e posteriormente, se debaterá com ele em muitas situações.

O primeiro passeio feito com o grupo retrata a forma como o trabalho era organizado. Planejamos ir a uma biblioteca. Como tínhamos inicialmente uma estrutura que comportava uma diretoria da escola, coube à administração tomar todas as providências relativas ao passeio. Quando o passeio finalmente aconteceu, lá estávamos nós, alguns alegres, outros surpresos e alguns contrariados, em uma biblioteca infantil. Na biblioteca, nós, as professoras, testemunhamos envergonhadas um acontecimento que veio corroborar todo o processo de discussões e mudanças que viria a acontecer: uma das alunas, uma moça de 25 anos, que lia e escrevia com dificuldade, após olhar as estantes, dirige-se a bibliotecária e pergunta: “*A senhora não tem livros do Sidney Sheldon?*”. A pergunta produz o espanto da bibliotecária que reage de forma rude, impaciente, dizendo que não entendia a pergunta e, contraditoriamente respondendo, afirmando que aquela era uma biblioteca para crianças. Sylvia ficou sem graça. Nós também. Sua pergunta repercutiu também sobre nós, remetendo de forma insistente à questão, como antes explicitamos, dos mecanismos que no contexto educacional, contingenciam as possibilidades dessas pessoas de serem jovens, adultos.

Inicialmente, vigorava na instituição a opção por jogos, leituras e demais atividades características de um *universo* cultural infantil. Com a exceção do trabalho desenvolvido na oficina de artes, os demais tinham objetivos infantilizadores e a forma de organização das atividades e materiais disponíveis na escola para o trabalho apontavam nessa direção. Contradições como a relatada, vividas no cotidiano, não pareciam ser percebidas.

Essas situações e questões remetiam à discussão e compreensão das idéias vygotskianas e também das “não-vygotskianas”, aos pressupostos (pedagógicos, psicológicos, filosóficos, políticos etc) que organizavam, perpassavam, fundamentavam o trabalho cotidiano. Colocava-se a necessidade de problematizar a suposição de transposição de uma “teoria” para a prática, a idéia de uma teoria como única possibilidade de olhar para o campo vasto e contraditório das práticas educativas e, ao mesmo tempo, diante da diversidade das concepções e ações que davam forma ao nosso trabalho, nos perguntávamos sobre a importância de conhecer as teorias, de compreender o que pensávamos sobre o desenvolvimento humano, sobre

aprendizagem, sobre deficiência, sobre linguagem, pensamento, educação, cultura. Sobre como as diferentes disciplinas que discutem a questão do desenvolvimento humano e fundamentam o trabalho educativo perpassavam nossas ações.

No contexto dessas indagações assumimos que, como colocam Nogueira e Smolka (2003, p. 78) “conhecer e estudar as teorias faz, sim, diferença que pode repercutir na posição e interpretação dos educadores (Laplane, 1991; Smolka e Laplane, 1993). Conhecer as teorias é imprescindível para a atuação como profissional da educação. A questão é como nos posicionamos com relação às teorias que conhecemos e o que fazemos com elas quando enfrentamos a complexidade das situações cotidianas. Como lidar com as possíveis contribuições dos diferentes referenciais teóricos? Em que, por exemplo, nosso conhecimento da perspectiva histórico-cultural em psicologia pode contribuir para a compreensão do desenvolvimento humano?”.

Que contribuições a perspectiva histórico-cultural podia nos oferecer na busca de resposta às questões deflagradas em nosso trabalho diário: Como nos tornamos humanos? O que é ser um adulto? O que é ser criança? Como e por que a dimensão cognitiva se releva no contexto do trabalho educacional, tornando-se definidora do que os alunos podem ser para nós: criança, imaturo, débil, frágil, incapaz, adulto, racional, capaz, louco, inteligente etc? Como a dimensão cognitiva se articula às demais, que nos definem como humanos, nos processos de constituição do sujeito?

Essas questões tiveram força, foram discutidas durante todo esse período, sendo retomadas cada vez que nos deparávamos com alguém novo no grupo, com um novo aluno, um novo professor, alguém que pensava de forma diferente. Elas emergiam, ressurgiam mais fortes, cada vez que precisávamos argumentar e explicar para outros: colegas educadores, famílias e profissionais ligados aos alunos (psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogas, médicos etc.) e até pra nós mesmos, as razões das nossas ações, nossas idéias e projetos, cotidianos e de longo prazo.

As idéias de Vygotski relativas ao desenvolvimento humano vinculado ao comprometimento mental, a idéia de que não importando a forma de comprometimento há sempre a possibilidade de desenvolvimento, de transformação, nos conduzia ao trabalho com todos os alunos, inclusive os alunos considerados pelas demais

instituições de ensino especial como inaptos para os processos de escolarização ou profissionalização, inclusive com os considerados severamente comprometidos.

Nesse contexto, a importância tomada pela escola, a centralidade por ela assumida na vida dessas pessoas é por nós dimensionada e ao mesmo tempo questionada: recusada e assumida.

Recusá-la consistia em não aceitar a idéia de que a instituição escolar pode atender a todas as necessidades dessas pessoas, preenchendo a enorme lacuna da inexistência de outras possibilidades de circulação social e, na ilusão de realização dessa pretensão, contribui para que essa lacuna se cristalice sendo a escola e os educadores os responsáveis por essas pessoas, os tutores, assumindo desde as funções familiares mais íntimas até as Estatais mais amplas, que envolvem o direito ao trabalho, a locomoção, ao lazer, à saúde, ao sexo seguro etc.

Assumir significava achar caminhos para, do lugar de escola, como uma escola, na consideração dos limites de ação que caracterizam uma escola, responder às expectativas de jovens e adultos formuladas pelos alunos. Esses caminhos teriam que conduzir a formas de ação que rompessem com o modelo acima apontado, no qual a sobrecarga das funções assumidas, faz com que aquilo que é da ordem do escolar - compartilhar conhecimentos - configure mais uma lacuna na vida dessas pessoas, mais uma inexistência.

Ao assumirmos uma posição frente ao que privilegiar para redimensionar as possibilidades de vinculação social dessas pessoas, nos deparamos com a necessidade de pensar em como operacionalizar nosso trabalho a fim de concretizar os objetivos em termos das práticas de ensino e aprendizagem. A idéia de estabelecer outros vínculos com a cultura estava atrelada à forma como as relações educativas deveriam ter lugar na escola. Tratava-se de re-significar a relação dessas pessoas com a escola, sem perder de vista que a escola tem, principalmente em relação a essas pessoas, o papel de favorecer o contato com conhecimentos e práticas das quais foram e são excluídas. Havia, ainda, o fato dessas elaborações ocorrerem face ao contato com a diversidade das necessidades explicitadas pelos alunos em uma estreita relação com nossas condições de enfrentá-las, com nossas formas de compreendê-las e de

atendê-las. Aspecto que se tornava crucial no momento de recebê-los e de avaliar as possibilidades de trabalho, nossas e deles.

A compreensão do processo de desenvolvimento como um processo substancial de transformações nos leva a recusar a prática de avaliações diagnósticas centradas na aplicação de testes, definição de percentuais de inteligência, de um quociente intelectual tomado como definitivo e os desdobramentos que delas resultam em termos de um direcionamento restritivo das relações de ensino e aprendizagem a serem vividas na escola por essas pessoas.

Nesses termos, aos poucos percebemos que não poderíamos tomar em consideração, como elementos organizadores e definidores do que nos propúnhamos a oferecer como proposta educativa apenas as afirmações e definições relativas aos alunos constantes nos laudos diagnósticos que compunham seu encaminhamento. Inclusive, na maioria das vezes, principalmente quando se tratava de pessoas mais adultas, esses laudos não mais existiam. Os percursos dessas pessoas, o itinerário de suas vidas até a chegada à escola eram tão distintos, que a diversidade de suas limitações e possibilidades só se tornavam compreensíveis no convívio conosco, tomando forma nas condições de trabalho oferecidas, por que apenas no convívio com o grupo é que ficava claro o modo pelo qual as limitações características de cada um (de fala, de compreensão, de comportamento, de memória etc.) podiam ou não ser vistas e vividas por eles e por nós como uma dificuldade dentro das condições de realização do trabalho.

Essas constatações nos levaram a mudar as rotinas de entrevista e observação com o objetivo de *avaliação* dos alunos que chegavam, estabelecendo um maior tempo para a observação/convívio, privilegiando nesse tempo o contato com o aluno, aproximando-se dele no contexto das atividades em realização, buscando conhecê-lo e compreender como interagia com o seu entorno.

Esse tempo de convívio variava de duas a quatro semanas. Era um tempo de *apresentação* do trabalho para o aluno e do aluno para a escola. Não importando os limites apresentados pela pessoa no momento de sua chegada à escola, esse tempo era concluído com uma conversa, com o aluno e sua família, na qual explicávamos o que tínhamos a oferecer e, retomando o que ele havia vivenciado, indagávamos (a ele

e a família) sobre suas expectativas frente ao trabalho e colocávamos quais as contribuições que acreditávamos poder dar para o seu desenvolvimento.

Esses processos de avaliação tinham os desfechos mais distintos. Nem todos ficavam conosco, muitas vezes as contribuições que poderíamos oferecer se limitavam à busca de outras oportunidades de educação e trabalho. Muitas vezes, passado esse período, reconhecíamos perante a família e o aluno os limites de nossas condições de trabalho. Outras vezes ficavam um pouco mais, um tempo de permanência que poderia ser visto como um período de transição enquanto dava-se a busca de outras oportunidades fora da escola.

Podemos contar de Vinícius que nos procurou em 1997, com dezessete anos, com um diagnóstico de deficiência mental leve e uma incursão, que já durava três anos, pelas classes especiais. Alto, magro, moreno, falante, Vinícius vive com a família que enfrenta muitas dificuldades financeiras. Embora seja conversador, suas dificuldades na escola se relacionam às suas dificuldades de fala, de articulação correta de fonemas: Vinícius parece ter a língua presa, mas nunca foi submetido a uma avaliação fonoaudiológica ou médica que permitisse uma melhor definição do seu problema de fala ou de seu tratamento. A forma infantil como sua voz soa destoa das elaborações que produz. É necessário estar atento para compreendê-lo e para não subestimar o que ele diz.

Ele vem à escola com a mãe que se preocupa com o seu, já previsto, desligamento da classe especial. De sua casa à escola eles viajam quase três horas, trocando de ônibus e metrô. Uma tentativa de inseri-lo em um programa de preparação para o trabalho, em uma instituição especial menos distante de sua casa, foi feita sem sucesso. Ele não foi aprovado pela instituição.

A mãe conta que ele, que é bem humorado e carinhoso com a família, que gosta muito de conversar, tem estado deprimido: ele demora para levantar, fica irritado e não quer ir à escola. A mãe explica a situação, critica o trabalho desenvolvido na classe especial. Constata que ele não melhorou em relação às dificuldades que definiram sua saída da sala comum, dificuldades de ler, escrever e de calcular, e compreende que quanto mais o tempo passa mais essas dificuldades são consideradas importantes. Preocupa-se com a possibilidade dele ficar sem estudar, acha que se ele tem

dificuldade e precisa de ajuda não pode sair da escola. Não cogita a possibilidade de encaminhá-lo para as classes do Serviço de Educação de Jovens e Adultos porque não considera prudente deixá-lo ir sozinho à noite para a escola. Nas escolas mais próximas de sua casa, os programas de alfabetização de jovens e adultos só são oferecidos à noite e a região é descrita por ela (a mãe) como muito violenta. Acha que ele é ingênuo, infantil, que seria um risco sair sozinho, à noite, para escola. Quer nossa ajuda para conseguir um trabalho para ele. Acredita que Vinícius é capaz de trabalhar.

Ele gosta de música, gosta de dançar e de ver televisão. Diz que gosta de estudar e de ir a escola porque *“A escola é um lugar legal pra ver as meninas”*. Nos finais de semana ajuda o pai e o tio a catar lixo *“pra ganhar uns trocados”*. Ele quer trabalhar para ganhar dinheiro e ajudar em casa. Durante o período de *“avaliação”* Vinícius traz para o grupo, especialmente para os rapazes, uma enorme contribuição. Seu vínculo com a vida da família, o fato de trabalhar com o pai e o tio, de partilhar as necessidades financeiras da família, de se responsabilizar por si mesmo quando a mãe e as irmãs não estão em casa, seu depoimento sobre sua condição de vida enriquece as conversas, sugerem reflexões sobre as condições financeiras, sobre as diferentes prioridades de cada um, sobre as expectativas, projetos de vida etc. Nessas conversas Vinícius não parece ingênuo, ao contrário, demonstra sensibilidade e preocupação em face à sua condição de vida. O contato com Vinícius nos faz perceber suas muitas possibilidades.

Por suas dificuldades de acesso à escola, propomos sua vinda apenas três vezes por semana e nesses encontros, além do contato com o grupo, discutimos com Vinícius sua produção na classe especial, vemos juntos seus cadernos e conversamos sobre suas dificuldades, que não são poucas. Os cadernos de Vinícius não são diferentes dos cadernos dos demais alunos que freqüentavam as classes especiais e que acorreram à escola.

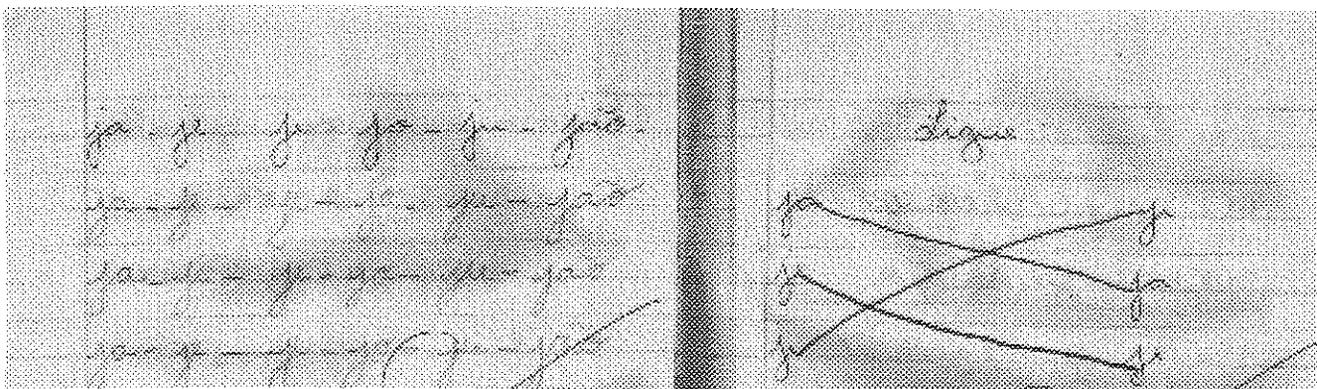


Fig. 1: Imagem de um dos cadernos usados na classe especial.

Vinícius, como a maioria deles, sabe muito bem dizer que 'não faz porque não sabe fazer'. Conversamos muito e em atividades individuais e no grupo, tentamos apontar para Vinícius tudo o que ele sabe, ajudá-lo a compreender que ainda está aprendendo algumas coisas e que precisa saber mais que aquilo que está sendo proposto na classe especial¹⁹.

Durante um mês, realizamos com ele atividades que envolvem ao mesmo tempo a leitura, a escrita e a realização de problemas com cálculos simples. Vinícius se empolga frente às suas próprias possibilidades, descobre que sabe muitas coisas e que ainda não teve oportunidade de aprender a representá-las escrevendo. Propomos que trabalhe em casa com a ajuda da mãe e irmãs. A irmã vem à escola com a mãe. As duas recebem orientação sobre como ajudar Vinícius.

No curto período de 'avaliação' constatamos não apenas as possibilidades de Vinícius, mas também os muitos limites de nossas possibilidades de intervenção. Nossa avaliação não se limitava ao desempenho dos alunos em atividades que colocassem em questão as suas possibilidades cognitivas. Ela se caracterizava pela tentativa de relacionar os diversos aspectos que contingenciavam as possibilidades de desenvolvimento de cada aluno, inclusive os aspectos cognitivos. Em relação a Vinícius, era preciso não desconsiderar as condições concretas da família e a dificuldade de trazê-lo à nossa escola, a necessidade de encaminhá-lo para um trabalho, os limites visíveis do trabalho pedagógico desenvolvido na classe especial em

que estava inserido e a necessidade de não negligenciar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem apresentadas por ele.

A vinda à escola havia afastado os sintomas de depressão. Ele se mostrava muito animado, mas encontrava na classe especial uma oposição ao seu empenho e envolvimento com seu próprio processo de aprendizagem. Continuava não querendo ir à escola (classe especial). Tratava-se, então, de encontrar um trabalho educativo que contemplasse as necessidades de Vinícius, que sustentasse o seu entusiasmo, que trabalhasse por seu desenvolvimento, nas proximidades de sua casa.

Propomos que Vinícius fique temporariamente conosco, vindo apenas duas vezes por semana, enquanto, procuramos, juntamente com a família, esgotar todas as possibilidades de retorno de Vinícius para uma escola regular mais próxima de sua casa e procuramos, junto às mais diversas entidades do seu bairro, uma possibilidade de trabalho, como estagiário, como auxiliar, como ajudante em alguma atividade. Não descartamos a possibilidade de isso ocorrer na própria escola onde ele se encontrava. Nos colocamos à disposição da professora da classe especial. Escrevemos para ela uma pequena carta contando do nosso encontro com o aluno e de suas enormes possibilidades. Também escrevemos à escola tentando, sem sucesso, estabelecer um contato que viesse a beneficiar Vinícius em seu desenvolvimento escolar.

Conosco, durante um semestre de trabalho, em vindas intercaladas, Vinícius vai construindo possibilidades cada vez mais elaboradas de leitura e escrita. Semanalmente, quando vinha a escola, recebia uma série de tarefas que deveria realizar em casa com a ajuda da mãe ou irmãs. Em uma ocasião, quando não trouxe as tarefas que deveria ter feito e foi repreendido, ele escreveu um bilhete com um pedido de desculpa e deixou sobre nossa mesa de trabalho:

*“F.. nõa deu Para vaze a lição
Poque é de deve de sai ucete”.*
(Vinícius. junho de 1996)²⁹.

Finalmente, não sem dificuldades, Vinícius consegue uma vaga como auxiliar de padeiro em um projeto de preparação de jovens para o trabalho, coordenado pela Igreja de seu bairro. A mãe de Vinícius se empenha de todas as formas para que ele não

perca essa oportunidade: nos coloca em contato com o coordenador do projeto, leva nossa *avaliação* escrita etc. As dificuldades para sua aprovação como participante do projeto resultavam da análise de sua vida escolar, de sua condição de aluno de classe especial e da exigência que os jovens participantes estudem e saibam ler e escrever.

Fica então pendente sobre Vinícius e sua família essa exigência, difícil de ser cumprida: não sair da escola regular e aprender, na escola, a ler e escrever. Assim Vinícius, como muitos outros, ficou conosco por um curto período de tempo, tempo em que uma definição do que ele poderia ou não saber e fazer foi se construindo em estreita relação com nosso saber e fazer com ele e sobre ele, sob condições que escapavam ao nosso âmbito de ação.

Esse período de avaliação vai tomando forma, para nós, como um período de conversas e trocas dos professores entre si e com os alunos. Conhecer o aluno era aproximar-se dele, conviver com ele no contexto do trabalho. Na maioria das vezes, esse convívio precisava ser construído momento a momento, pois se até nós vinham alunos como Vinícius, que era toda palavra, também chegavam alunos como Lya que era toda silêncio, como Hilda que era toda inquietude e como Cícero que era toda ausência, sugerindo, cada um do seu jeito, que novas formas de convívio se fizessem ou melhor, que as 'velhas' e comuns formas de convívio na escola fossem re-significadas sob o princípio do *é possível fazer junto*.

Com o objetivo de ampliar o contato com outros adultos, trazíamos sempre outras pessoas para dar aulas, para conhecê-los, para conversar sobre o que estivesse em pauta no momento. Embora fosse nosso objetivo diversificar, enriquecer e ampliar as possibilidades de relações vividas por essas pessoas, estava claro para nós que em se tratando do contexto de uma escola, isso só poderia ocorrer como resultado e, ao mesmo tempo, como parte de uma proposta educativa onde o trabalho com as mais diversas formas de conhecimento ocorresse de forma organizada e sistemática.

Como parte dessa proposta, modificamos a divisão dos grupos e com ela a organização do espaço físico e da rotina de atividades desenvolvidas. Essas mudanças permitiam que as atividades correspondentes a áreas distintas de conhecimentos fossem centralizadas em locais específicos. Dessa forma, os espaços podiam ser organizados em termos das referências de cada disciplina, concentrando livros,

materiais didáticos e produções do grupo específicos daquela área. As oportunidades de relacionar as diferentes áreas de conhecimento ocorriam diariamente nas atividades que integravam os grupos e os projetos de cada disciplina.

As atividades desenvolvidas, relativas aos diferentes conteúdos a serem trabalhados (das ciências biológicas e sociais, da língua portuguesa, das ciências físicas e da arte), eram relacionadas à literatura, à poesia, à música, à pintura, à cultura popular, à crônica jornalística cotidiana etc., a partir do convívio com essas formas de produção cultural. Optávamos, sempre que possível, pela oferta de referenciais culturais que caracterizavam o universo de “jovens” e “adultos”.

No contexto das atividades, nós os educadores, enfrentávamos e aprendíamos a lidar com as inúmeras dificuldades que caracterizavam essas pessoas: dificuldades de fala, dificuldades cognitivas, dificuldades psicomotoras, dificuldades ‘relacionais’ etc. Era necessário intervir ensinando a tirar e vestir a roupa, a usar o banheiro, a fazer a higiene, a se agasalhar ou se refrescar nas situações diversas, a comer sozinho, a matar a sede, a se comportar no ônibus, na rua, em um cinema, à mesa, na sala de aula, a conviver com o grupo, a controlar a própria agenda de atividades, a usar instrumentos como luzes, geladeira, fogão, cd player, computador, a cuidar dos objetos de uso pessoal etc. Mas essas situações não se constituíam em momentos específicos da rotina de atividades planejadas. Era convivendo que íamos aprendendo e ensinando, construindo novas possibilidades de relação com o próprio corpo e com o ambiente. Nesse processo, devolvíamos às famílias, com a firmeza que se fizesse necessária em cada caso (e muitas vezes, sem sucesso), a responsabilidade pelo ensino, em casa, de tudo o que fosse necessário para que essas pessoas pudessem ter um desempenho cada vez mais independente e compatível com sua idade e com seus interesses. Estávamos convivendo com jovens e adultos e às vezes se fazia difícil o contato com o corpo e com os afetos dessas pessoas. Quando o trabalho com algum aluno se tornava muito difícil para um educador, essa dificuldade era compartilhada com o grupo, e um outro professor assumia, ficando mais próximo desse aluno, buscando construir com ele outras formas de conviver com as limitações (nossas e deles). Assim, nós os educadores, íamos aprendendo a lidar com nossas próprias dificuldades.

O trabalho era desgastante. As interrupções eram muitas. Nem sempre a necessidade de intervenção surgia no momento que considerávamos oportuno. Era difícil ser persistente e coerente com o que acreditávamos, quando cotidianamente vivíamos o confronto com a dependência, com a dificuldade de aceitar as regras necessárias ao convívio, com as limitações cognitivas, com os limites de comunicação.

Era difícil compartilhar com os colegas estagiários e com os professores novos, a idéia de um projeto educativo que tomava forma, também para nós, no processo de convivência, um trabalho que aprendíamos a cada dia a construir. Convivendo com nossos alunos (em sua diversidade) e com nossas próprias dificuldades de intervenção, íamos construindo as formas de ação possíveis e fomos percebendo que muitas coisas só ocorriam quando considerávamos a possibilidade de interromper, de romper com as regras, de fazer de forma não convencional, desfazendo o planejado na expectativa de sustentar os princípios. Assim, interromper, fazer outra coisa ou de outro jeito era possível quando acreditávamos que isso poderia favorecer possibilidades maiores de inserção de um aluno, a valorização de suas ações, a retomada de algo significativo para alguém ou para o grupo. Em outras palavras, nossos princípios sustentavam nossas possibilidades de ação não 'regular'.

Para a maioria de nós, isso era novo e difícil de conciliar com a idéia que tínhamos de escola e com a necessidade real de organizar as atividades, de viver experiências que permitissem aos alunos significar suas ações, sua existência. Buscávamos suporte no trabalho conjunto, na avaliação permanente de nossas ações, nas leituras. Assim, o nosso esforço para compreender as formas de ação de nossos alunos era ao mesmo tempo esforço de compreensão de nossas formas de ação, das condições que nos contingenciavam.

Nesse esforço de compreensão e convivência iam se construindo também nossos afetos, íamos estreitando laços com essas pessoas e suas famílias. Era difícil compartilhar as barreiras sociais que enfrentavam cotidianamente: a descrença, a violência (às vezes física) sofrida no âmbito familiar, a ridicularização socialmente imposta, a frustração, a falta de perspectiva. Quando sofriam, sofríamos junto. Era difícil compreender e conviver com os papéis desempenhados pelas famílias, profissionais e instituições (a escola inclusive), que em torno deles contribuíam para a situação de

'retardamento', de dependência e protelação em que se encontravam imersos. Nos percebíamos ao mesmo tempo contestando e compactuando, concorrendo para isso. Esse estado de coisas nos mobilizava, em muitos momentos éramos tomados pelo desencanto e pela impotência e nos indagávamos sobre os limites da eficácia de nossa ação.

Enquanto tentávamos construir outras formas de trabalho e dentro delas outras formas de *avaliação*, nossos alunos se deparavam com as formas mais convencionais de "diagnóstico" cada vez que saiam da escola.

Afonso, um rapaz com síndrome de Down, de 20 anos, de classe média alta, distinguia-se no grupo pela sua destreza nos trabalhos manuais e ao mesmo tempo pelo seu descaso, descuido com os materiais de uso coletivo, com os seus objetos de uso pessoal e com sua própria aparência. Afonso também se distinguia pelo seu humor, pela sua capacidade de fazer piada das pessoas e situações, de gostar de uma boa conversa etc. e, ao mesmo tempo, pelo seu mau humor, pelo seu jeito ranzinza, intolerante, que redundava em queixas e na comum recusa, inicial, de tudo o que era proposto. Era preciso começar as atividades sem Afonso e vê-lo, aos poucos, se aproximar e se envolver. Afonso demonstrava sempre ter muito a dizer sobre as situações e acontecimentos e gostava de falar, mas tinha dificuldades acentuadas de fala e isso em muitas situações resultava em problemas de comunicação.

Quando Afonso foi encaminhado ao programa de preparação para o trabalho, desenvolvido por uma grande instituição de Educação Especial, suas dificuldades de comunicação e seu jeito arredo desempenharam um papel importante e ele foi recusado. Embora sua avaliação tenha durado menos que uma hora, o resultado - o diagnóstico feito pela assistente social que o avaliou - concluía por sua inaptidão para o programa, elencava uma série de incapacidades que não condiziam com as possibilidades de Afonso²¹.

Nós recorremos. Procuramos sem sucesso discutir com a instituição a avaliação realizada. Questionamos a avaliação apresentando elementos que apontavam para o registro contínuo que tínhamos das conquistas de Afonso e de suas enormes possibilidades, levamos suas gravuras, alguns desenhos seus, cadernos com textos escritos. O argumento principal era que Afonso não estava alfabetizado. Conforme a

avaliação ele não estava apto a participar do programa mesmo que seus interesses e aptidões se dirigissem para o aprendizado de atividades manuais, mesmo tendo o projeto como objetivo a preparação para o trabalho, mesmo ele aprendendo a ler e escrever.

Ele ficou visivelmente decepcionado e embora tenhamos compartilhado de sua decepção e tentássemos fazer com que ele e sua família compreendessem a qualidade do processo de avaliação a que ele foi submetido (*de que foi vítima*), os efeitos da desaprovação pela instituição refletiram sobre Afonso e sobre sua família e repercutiram no nosso dia-a-dia: a escola deixou de ser um lugar apreciado e valorizado por Afonso, não era lá que ele queria estar. Durante um período considerável, Afonso recusou-se a participar das atividades, era mordaz com os colegas e professores, negligente com seus compromissos dentro do trabalho do grupo. Nenhum colega parecia merecer sua atenção e seu respeito. Foi nesse ínterim que ele, com a impaciência que às vezes o caracterizava, reagiu aos “xingamentos” corriqueiros de um dos colegas com um soco.

O soco, o desrespeito, a agressão física, foram a *gota d’água* para nós e para Afonso. O colega agredido ainda não sabia se defender. Embora ele fosse maior, Afonso era mais forte, mais perspicaz e sabia disso. Diante da situação, tendo que conversar sobre a sua forma atual de estar na escola e de conviver conosco, tendo que conversar e refletir sobre as inúmeras agressões que vinha nos fazendo com sua forma de se comportar, Afonso argumenta: “*Eu perdi a cabeça! Eu agi como um burro*” e o seu amigo Francisco, sempre pronto para contemporizar, justifica: “*Ele agiu sem consciência*”.

O acontecimento suscita uma série de conversas mas, sobretudo, coloca-nos diante do fato deles terem posição formada diante da situação, de poderem discuti-la e com ela discutir os limites imprescindíveis ao nosso convívio. Confrontando as posições assumidas pelos alunos, a professora de ciências propõe um estudo sobre o que nos diferencia dos animais, sobre o que é consciência, sobre o que é agir com consciência, sobre como e por que isso nos faz homens, pessoas.

Leituras, escritos, conversas, estudos de textos com consulta no dicionário, filmes, lá estávamos nós às voltas com a história da espécie e suas marcas na história de cada um, buscando formas de oferecer para eles mais elementos, mais

possibilidades de compor e relacionar o que alguns de alguma forma já sabiam, ou seja: que temos *cabeça, consciência* e que podemos fazer uso dela ou perdê-la num rompante, por raiva, por paixão, por medo, ou por outras coisas que caracterizam o desenvolvimento diferenciado. Também é possível perder a memória, os sentidos, mas a cabeça continua funcionando, não deixamos de ser humanos por isso.

Assim, além da questão chave do estudo, formulada por um deles, Haroldo, que queria saber: *“O que diferencia o homem do macaco?”*, a professora busca oferecer elementos que situam nossa diferença dos outros animais como uma construção histórica, relativa à nossa condição de sujeito social.

Assim, lemos e conversamos sobre a evolução da espécie e sobre as diversas formas de manifestação das nossas diferenças enquanto espécie e também sobre ser um fato que ter cabeça, no sentido de ascender à condição humana, é algo que ultrapassa a ação racional-consciente e ganha forma nas nossas inúmeras possibilidades, às vezes inexplicáveis pela razão: nossos sentimentos, nossos sonhos, nossas intuições, nossa fé.

Elaborações diversas se fizeram possíveis

“(o homem) namora, animal na poto namora(...)”. Francisco, 24/09/96.

“Eu tenho cabelo, eles não. Eu visto roupa e eles não. Eu assisto televisão. Eu lavo a roupa”. Clarice, 24/09/96

“Eu tem cama, mês. vestite roupa, toma banho, dormi cama(...) tem fazenda, carro, bicicleta para anda (...) ele mora no buraco sujo come os alimentos ele caça(..)”. Afonso, 24/09/96²².

Enquanto conversávamos sobre o que diferencia o homem do macaco, outras coisas aconteciam. Foi lido para o grupo um artigo sobre a eleição, de uma mulher chamada Ana Cristina que era a primeira representante das pessoas com síndrome de Down no Conselho Municipal de Defesa das Pessoas com Deficiência da cidade do Rio de Janeiro. O informe sobre Ana Cristina e o seu depoimento foram lidos para o grupo. Afonso e Francisco, ambos portadores da síndrome de Down, decidiram escrever a essa pessoa

*“São Paulo. 10 de setembro de 1996.
Oi Ana Cristina, tudo bem
Li no jornal sobre você e senti vontade de escrever pra você.
Sou Afonso também tenho síndrome de Down, tenho 19 anos e sou muito louco.
(...)
Eu gostei tanto de você. Tem umas palavras tão bonitas.
Reza por mim Ana Cristina. Parabéns pela tua força.
Sucesso e muitas felicidades.
Afonso”²³*

*“São Paulo 9 de setembro de 1996
Oi Ana Cristina,
Francisco 24/05/70, 26 anos. Eu tenho um morada, nome ela R.. Eu faz muito espote., eu tenho
150 meleada. 8 melal de judô. 3 lo. Eu faz pitar o pano de parto, e canga, chepe. peço. Natação e
judô e tenis.
Eu, eu jese para você ceo muita.
Você muito goto”
Francisco.*

No contexto desses acontecimentos e conversas, alguns elaboram questões sobre a “condição de deficiência” que enfrentam. Como numa reação em cadeia à pergunta de cada um e as respostas a ela dirigidas, mais e mais questões são elaboradas por eles. Francisco se coloca questões sobre a síndrome de Down, abrindo caminho para as questões de Antônio sobre a epilepsia, seguidas das questões de Haroldo sobre o autismo que resultam em questões sobre a síndrome de Asperger²⁴.

Juntamente com as perguntas explicitavam-se as informações que tinham sobre a própria condição, suas formas de pensar sobre isso construídas nas relações familiares, educativas e clínicas vividas até então. Por outro lado, podemos indagar em que medida as discussões sobre a possibilidade de perder a consciência sem perder a humanidade, como uma condição diferenciada de funcionamento do sistema nervoso, autorizam Antônio a indagar sobre sua condição de epilético, até então mantida em silêncio para os amigos, e em que medida a palavra e a atitude dos colegas não são apenas encorajadoras, mas modelares, no sentido de poderem ser assumidas por ele também.

Seguimos então, procurando oferecer, nas leituras e conversas, elementos que trouxessem respostas às questões que formulavam e, ao mesmo tempo, que

permitissem um redimensionamento de algumas das idéias que tinham: ser epiléptico não significa ser fraco do corpo e da cabeça - ser louco; pessoas com síndromes de Down não são parecidas com macacos nas suas formas de ser, pessoas com síndrome de Down não deixam de ter síndrome de Down porque tomam remédios; pessoas com síndrome de Down são diferentes entre si, pessoas autistas não são pessoas loucas. Pessoas com síndrome de Asperger, síndrome de Down e pessoas com epilepsia podem trabalhar, estudar.

Além de buscar partilhar informações que pudessem se contrapor a esses estereótipos e preconceitos, era preciso fundamentá-las, mostrar para eles que elas eram científicas, formuladas por médicos e autoridades no assunto. Só dessa forma poderiam funcionar como um antídoto aos preconceitos assumidos muitas vezes pelas famílias, preconceitos que fundamentavam suas formas de convívio e que precisavam ser confrontados por eles (os alunos).

Assim, líamos para eles, pontuando nos textos as respostas, trechos que atendiam aos nossos interesses (deles e nossos). Essas conversas e leituras eram demoradas e ninguém dispersava. Mas o mais importante, nesse momento, foi que julgamos imprescindível apresentar para eles não apenas informações “científicas” sobre os assuntos em questão e sim textos, depoimentos de pessoas sobre como são suas vidas no confronto com suas diferenças. Assim, os livros de Oliver Sacks, principalmente ‘Um Antropólogo em Marte’, tiveram um papel de grande ajuda.

Haroldo encantou-se com Temple Grandin, a engenheira e bióloga que passa toda a sua vida lutando para integrar-se socialmente, apesar das diferenças que a marcam, resultantes da síndrome de Asperger. Gostou de ler sobre como ela é bem sucedida profissionalmente. Ele se identificou com características dela como a franqueza e a capacidade de memória e também com algumas de suas limitações.

Francisco encontrou no depoimento de vários jovens e adultos com síndrome de Down ou nos relatos sobre essas pessoas constantes no livro ‘Muito Prazer, Eu Existo’ da jornalista Cláudia Werneck, elementos que para ele se constituíam uma surpresa: essas pessoas se valorizavam e não consideravam a síndrome de Down algo terrível em suas vidas. Elas representavam um contingente de pessoas que se diferenciava do conceito de pessoas com síndrome por ele construído. Mas Francisco queria

depoimentos que falassem dos problemas pessoais que enfrentava e perguntava se essas pessoas não faziam referência a dores e dúvidas semelhantes as suas.

Antônio entendeu o que é a epilepsia, descobriu que a grande parte dos casos de epilepsia são curáveis com remédios, e que ela não impede uma vida produtiva, que a doença não deixa a pessoa fraca do corpo e da cabeça. Em setembro de 1997, ele nos surpreendeu com um artigo publicado na Folha de São Paulo sobre o tratamento à base de irradiações como possibilidade de cura da doença. Pediu que a professora lesse e explicasse o que estava escrito. Sua irmã havia trazido o jornal para casa e pedido que ele levasse à escola. Antônio passou a solicitar a leitura do caderno de saúde do jornal procurando sempre se alguma novidade havia sido publicada sobre o tema. E nós também os mantínhamos informados sobre os acontecimentos médicos ou políticos que diziam respeito às suas condições diferenciadas.

Conhecer os depoimentos de quem tem sua vida alterada por uma mudança em suas formas de funcionamento mental foi fundamental para o grupo. Alguns ficaram mais tolerantes às diferenças uns dos outros. Percebíamos que as questões formuladas por alguns diziam respeito às vidas de todos, embora nem todos pudessem formulá-las. Assim, na via das possibilidades abertas por Francisco os demais alunos que também tinham a síndrome de Down como característica eram instados a se aproximar da questão, era colocada para eles a sua existência.

Adotamos o hábito de trazer para ler com o grupo tudo o que encontrávamos sobre a questão das deficiências. Meses depois, nós trouxemos para ler com Francisco um artigo que relata a vida de uma mulher com síndrome de Down, uma operária polonesa, mãe, casada com um operário polonês que também tem seu funcionamento mental comprometido. Todo o grupo se interessou pelo artigo. *“É possível casar, trabalhar, ter filho?”*. Muitas conversas sobre o papel desempenhado pelo Estado, pelas organizações governamentais na vida das pessoas com deficiência em outras culturas, em outros países, se seguiram a essa leitura.

Em contrapartida, meses após essas conversas ocuparem um lugar central em nossas atividades, Francisco nos surpreende, esperando no portão, mostrando um suplemento do Jornal O Estado de São Paulo (agosto de 1997) e dizendo: *“Advinha quem*

ta aqui?”. E sem se conter: “O homem, o médico que gosta de quem é diferente”. Tratava-se de uma entrevista com Oliver Sacks.

Posteriormente à leitura dos textos de Oliver Sacks, as conversas nos remetem à compreensão do que é o cérebro, como funciona:

*“Eu entendi que o cérebro em relação às outras partes do corpo é pequeno. E também entendi que se o cérebro parar a pessoa morre. E o cérebro é mais importante que o coração e se o coração parar não dá para saber se a pessoa morreu. O cérebro serve para as pessoas poderem pensar, sentir, raciocinar”.*²⁵



Fig. 2: Alfredo, 1998. Copiando Botticelli.

Concomitantemente à elaboração das possibilidades de participação dos alunos nas situações, nossas formas de ação também se elaboravam, e as nossas formas de organização das atividades mudam substancialmente com o passar do tempo. Tornam-se menos infantis e infantilizadoras. Vamos trabalhando cada vez mais com a idéia de *fazer junto* como algo que amplia as possibilidades de trabalho.

Na oficina de artes, as mudanças nos desenhos e pinturas realizados com ajuda (de alguém, de uma imagem escolhida em um livro, de um material mais adequado, da referência de uma obra de arte) eram significativas.

Alguns gostavam mais de entalhar no linóleo e outros de pintar. Gostavam de ver os livros de pintura, de conversar sobre os artistas e de visitar as exposições. Visitávamos o ‘Masp’, o ‘MAM’, a o ‘Museu da Faap’, o ‘Prédio da Bienal’, a ‘OCA’ e outros espaços onde as exposições aconteciam.

Alguns gostavam mesmo era de sair da escola e passear, mas entre os que apreciavam as visitas às exposições, eram significativas as ‘escolhas’, o ‘gosto’ de cada um pelo trabalho de um ou outro produtor de arte: Haroldo que gostava de van Gogh e Munch (que gostava de van Gogh), Alfredo que gostava de Botticelli, Olavo que gostava de Miró e Picasso, Adélia que gostava de Andy Warhol e ao mesmo tempo de pinturas e xilogravuras delicadas com motivos orientais como as de Kitagawa; Cecília

que se fez sensível a tudo e gostava de Miró, Picasso, Botero, Di Cavalcanti, Monet e que estava sempre encontrando a obra de Rodin em tudo o que via.

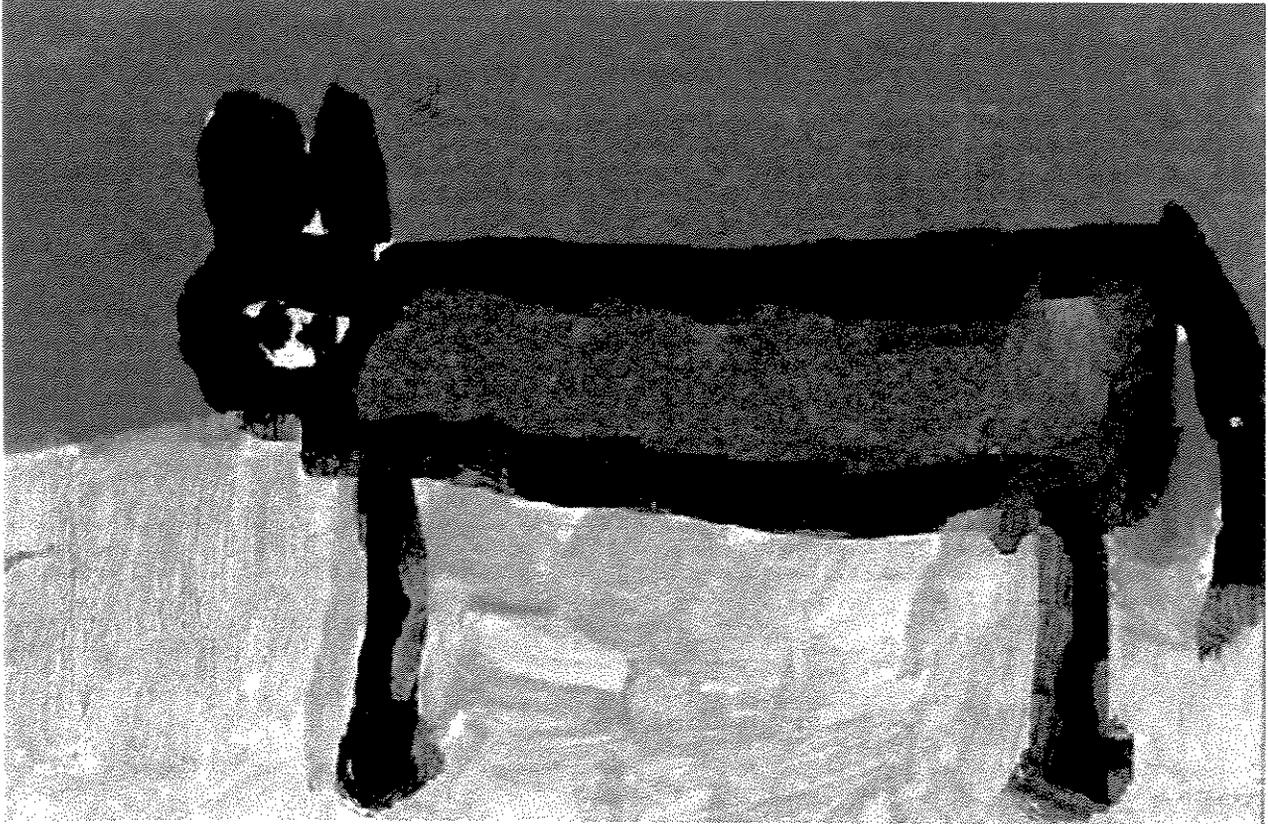


Fig.3: Olavo, 1996. Trabalho com óleo inspirado em obra de Picasso.

As diferenças entre eles estavam sempre emergindo. E embora seguissemos trabalhando com outros interesses do grupo (de todos nós professores e alunos), a questão da diferença deles em relação às outras pessoas era sempre recorrente. Em 1997, viram o filme 'O Oitavo Dia' e mais uma vez conversamos sobre a síndrome de Down, sempre aprendendo coisas novas. Nesse ínterim, Francisco viaja a Brasília, participa do 'II Congresso Brasileiro de Síndrome de Down'. Na volta, ele se coloca mais questões sobre o tema e, ao mesmo tempo, explica e relata o que sabe e sente para os demais colegas do grupo.

Em um outro momento, as conversas relativas às diferenças entre astrologia e astronomia suscitam a consulta de livros de ambos os temas, a definição de signos astrológicos, o levantamento das características coincidentes entre as descritivas de

cada signo e as características percebidas pelo grupo em cada um de nós. Essas conversas apontam principalmente para os poucos conhecimentos que possuíam sobre o tempo e o espaço, sobre a relação dos astros com a nossa vida.

Embora conseguissem se organizar em termos da sucessão dos eventos que marcavam seu dia - hora de ir à escola, de comer, de dormir etc. - a maioria deles não sabia a idade que tinha, não sabia usar um calendário ou outros marcadores de tempo. Alguns deles carregavam relógios sem saber ler as horas. A maioria não conhecia as unidades de medida do tempo, alguns apenas repetiam os nomes dos dias da semana. Quase todos tinham dificuldade de se organizar em termos de antes e depois de um acontecimento, ordenando-o com referência a ontem, hoje e amanhã. Ao mesmo tempo, chamava a nossa atenção o fato de todos os alunos, cuja condição de vida instava ao aprendizado desses conceitos e práticas, poderem fazer uso deles. Durante esse tempo de trabalho na escola, conhecemos até um aluno que, em decorrência das condições de vida, aprendeu a orientar-se pelo movimento do Sol no céu. Nos perguntamos em que medida o presente, o passado e o futuro - a ordem temporal da vida -, poderia existir se, em suas vidas, não eram chamados a fazer uso dela usando esses conceitos e instrumentos de forma efetiva. Constatações semelhantes podiam ser feitas quanto às suas formas de lidar com o espaço: suas formas de medi-lo, de se organizar em relação ao seu uso, de relativizá-lo.

Tínhamos, então, elementos que apontavam para as diferentes formas de limitações vividas pelos alunos em relação à elaboração e uso das idéias de tempo e espaço. Alguns tinham as "noções", mas pareciam não ter palavras para expressá-las. Para a maioria deles, parecia haver faltado o convívio com os instrumentos, com as ferramentas que oportunizassem a compreensão e o uso dessas idéias de forma a organizar a própria existência.

Consideramos a necessidade de situá-los de forma mais sistemática em termos dos tempos e dos espaços onde se moviam e que compunham suas vidas. Nos colocamos como objetivo conduzir os alunos a fazerem uso sistemático de calendários, agendas e diários individuais, assim como de cronogramas coletivos de atividades. A construção e o uso desses instrumentos mediadores eram sugeridos, exigidos e feitos com ou sem a ajuda de professores ou colegas, como cada um conseguia fazê-los.

Concomitantemente, relacionávamos os acontecimentos, as leituras e conversas ao tempo e espaço de sua produção e realização e inseríamos leituras e indagações sobre o universo, sobre o tempo e o espaço em um sentido astronômico: como ocorria o dia e a noite? Que explicações tinham para isso? Será que já haviam sido convidados a ver a lua? A ver as estrelas? Como atenderiam a um novo convite?

Convidamos um professor do Instituto de Física da USP para conversar com o grupo sobre o tema. Conversamos com o professor sobre as limitações do grupo, explicamos que para muitos dos alunos essas limitações eram nesse momento impeditivas da elaboração de questões, da possibilidade de discorrer sobre o tema. Mas explicamos também que acreditávamos que parte do grupo estava muito interessada e que todo o grupo necessitava de elementos para aprender a expressar sua curiosidade e seu interesse sobre o tema e que alguns (muitos!) precisavam ser apresentados ao tema para que isso pudesse vir a ser, um dia (e por que não?) um interesse.

O professor fez mais que se dispor a conversar com o grupo. Ele criou um programa de computador com o qual os alunos puderam ver o movimento da terra em torno do sol e de si mesma e como se faziam o dia e a noite. Primeiro conversaram. O professor falava e os alunos silenciavam. Nós, as professoras da escola e alguns poucos alunos, fazíamos perguntas. Aos poucos, todos são convidados a participar e muitos repetem as palavras do professor, as perguntas já feitas e respondidas, os últimos comentários ouvidos.

Com nossa ajuda o professor retoma cada pergunta repetida, explicava outra vez, de outra forma, acrescentando dados novos. Toma cada palavra aparentemente deslocada e transforma em uma pergunta dirigida ao grupo, ou ao aluno que a pronunciou, por fim respondendo-a. Fala do Sol, da Lua, da Terra dos planetas e do sistema solar, das estrelas e galáxias. Usando uma luneta convida o grupo para ver as manchas solares. Fala da luz e da dificuldade de se ver as estrelas durante o dia. Fez com o grupo uma representação do que seria o movimento da terra em torno do sol, da lua em torno da terra, de cada astro em torno de si mesmo. Depois apresentou para o grupo o programa de computador que fez. Muito do que foi por ele falado e explicado, foi compreendido por muitos alunos, que posteriormente retomavam o programa,

explicando para os professores, explicando mais uma vez para si mesmos e para os colegas.

O convite feito pelo professor para que vissem as estrelas se caracterizou principalmente por não desconsiderar que possibilidades de conhecimento poderiam ser construídas na situação mediante uma oferta plena de respeito por essas pessoas. Respeito que consiste não apenas em não restringir ou infantilizar as informações oferecidas, mas também em não ser negligente com a forma de oferecer, de se organizar para estar com o grupo.

No encontro, todos nós do grupo fomos colocados em uma situação formal-convencional de relação com o conhecimento. Os alunos, tratados como adultos, comportavam-se como tal. Não houve um único registro de inadequação de comportamento por parte deles, permanecem sérios e compenetrados, interessados durante toda a situação. Responderam à seriedade com que a situação foi conduzida.

A visita do professor foi seguida de muitas leituras e muitas conversas sobre o tema. O universo passa a existir nas conversas do grupo na medida em que há a possibilidade de falar sobre ele e dessa forma, dá-se também a possibilidade de relacionar ao universo as suposições de existência de ETs e discos voadores formuladas por alguns alunos, a partir dos filmes que já haviam visto ou de histórias que ouviam e contavam.

Concomitantemente, começava a ser exibido na cidade o filme 'Contato', inspirado em obra de Carl Sagan, estrelado por Jodie Foster. O filme aborda as tensões entre ciência e religião e faz uma discussão ética em torno da manipulação política de uma e outra. Traz cenas empolgantes sobre como poderia ser uma viagem pelo espaço, viagem que sugere outras relações entre espaço e tempo. O filme foi apreciado pelos professores que o viram e relataram entusiasmados para o grupo.

Parte do grupo se empolgou e surgiu a possibilidade de ida ao cinema. Nós, os professores, conversamos, hesitamos, tínhamos dúvidas sobre a escolha do programa. Tratava-se de um belo filme, mas tinha três horas de duração, não trazia uma história das mais fáceis e, com a exceção de Haroldo, o resto do grupo não sabia ler as legendas. Após conversamos sobre nossa próprias limitações de compreensão de alguns pontos do filme e, em contrapartida, do quanto havíamos gostado, decidimos

que o grupo deveria ir e nos preparamos: lemos artigos de jornal sobre o filme, conversamos sobre Carl Sagan, vimos livros seus, contamos a história do filme e fomos.

No cinema, em um shopping na zona sul da cidade, a moça da bilheteria olha com antipatia para nós e reage com má-vontade à nossa insistência para que atenda a cada um dos alunos na venda dos ingressos. Sem explicações, ela retira-se da bilheteria e volta com o gerente e juntos nos observam, falam entre eles. Ela retorna perguntando pelo responsável pelo grupo e sem esperar que alguém assuma esse lugar, vai tecendo comentários, falando que aquele filme não é apropriado para os alunos. Em resposta ao seu comentário, afirmamos que nós é que sabemos o que é ou não apropriado. Insistimos que ela atenda cada um. Alguns alunos e professores percebem a tensão, aproximam-se, perguntam o que há e voltam aos seus lugares ajudando os colegas com mais dificuldades a comprarem suas entradas.

No cinema, a platéia se divide: do lado esquerdo da tela um grupo de jovens adolescentes se inquieta, ri e fala baixo quando entramos. Do lado direito da tela, sentamos apenas nós, nossas pipocas e nossa disposição estratégica: cada professor ou aluno com maiores possibilidades de ação ficava entre dois outros alunos que pudessem precisar de ajuda, de acompanhamento para ir ao banheiro, de comentários esclarecedores etc.

Antes que o filme acabasse, o grupo de adolescentes se retirou do cinema, após conversar falando alto, rir fora de hora, trocar de lugar etc. Para nós, as três horas de duração do filme “voaram”. Durante o filme só um dos alunos foi ao banheiro. Quase não fizeram perguntas. Alguns comentavam. Outros deram as mãos durante a viagem da personagem. Estavam atentos e nós professoras, pouco a pouco, silenciámos, percebendo que não era necessário explicar tudo.

Assim como um texto pode ser lido com diferentes fins, o filme pode ser visto para se informar, para refletir mas, principalmente, pela experiência estética: é para apreciar - se divertir, se encantar, se sensibilizar, conhecer outros universos (às vezes subjetivos) que vamos ao cinema. Com eles, com as pessoas que têm seu desenvolvimento vinculado ao comprometimento do funcionamento mental, não ocorre de outra forma. No entanto, as possibilidades de relacionar o filme a outras referências,

como no caso, a aproximação que se faz possível do filme com as atividades já vividas, com as informações que dispunham sobre as estrelas e sobre o universo, com a história de Carl Sagan e seu amor pela ciência, com a história do seu encontro com a atriz Jodie Foster, a relação possível entre o tema do filme e as conversas do grupo sobre ETs, são aspectos que, indiscutivelmente, vinculam o grupo ao acontecimento, que consistem numa série de condições constitutivas das possibilidades de apreciar, de se divertir, de se comover e de gostar do filme e nesse contexto de aprender, de construir formas novas de significar suas experiências.

Talvez seja importante mencionar que os temas não eram exauridos. Nos momentos que se seguiam ao acontecimento, ocorriam conversas, registros, lições relativas ao tema e à retomada de textos já lidos. Mas o grupo não trabalhava o tempo todo com um mesmo tema e um mesmo objetivo. Os temas iam e vinham, relacionados a diferentes possibilidades de abordagem, retomados por professores ou alunos mediante o que se colocava nas situações. Assim, o trabalho com um tema poderia ser ampliado ou não, surgindo sempre de forma distinta.

A experiência do filme foi retomada pelo grupo quando o filme concorreu ao prêmio Oscar. Nessa ocasião, os alunos liam sobre os filmes concorrentes, sobre os tipos de prêmio, sobre os candidatos ao prêmio de melhor ator. No dia seguinte à exibição da festa pela TV, fomos surpreendidos pelo relato da irmã de Cecília, uma de nossas alunas, que conta que Cecília acompanhou o programa inteiro e que ficou revoltada porque o prêmio de melhor atriz não foi para Jodie Foster.

O filme e tudo o mais a ele relacionado é retomado quando Francisco traz à escola, para ser lido, o livro 'Contato' (comprado para ele pelo pai, a seu pedido). Não conseguimos levar adiante a leitura. O livro, de texto denso, não foi apreciado pelo grupo. Após algumas tentativas, sua leitura foi substituída por conversas sobre as diferenças e semelhanças entre o livro e o roteiro do filme. Uma professora assumiu a leitura do livro e lia apenas pequenos trechos que remetiam a cenas especiais ou a essas diferenças.

Nesse processo, era comum evocar as lembranças dos alunos. Procurar no livro as cenas escolhidas por cada um de nós era divertido. Procurar o que há e o que não há do/no filme no livro. "Como?". Haroldo surpreende-se. "Não é igual! Devia ser igual. Devia

ser igual”, ele insiste. Já Cecília e Francisco lembravam da cena em que a personagem, ainda criança, vê com o pai uma chuva de meteoros. Mas essa cena não existe no livro. Haroldo lembrava da viagem da personagem, impressionado com sua coragem, mas no livro, ela não viaja sozinha, e sim, com um grupo de outros cientistas. Cecília lembrava da personagem chegando à praia e encontrando o pai como o fim da viagem e do filme, como o momento mais bonito. Nós tentávamos lembrá-la que o filme continuava e que outras coisas aconteciam a partir daí. Era nesse tipo de exercício, sob essas condições, que as possibilidades de lembrar, de referir-se às lembranças e de fazer uso delas se elaboravam.

Dessa forma, fomos pouco a pouco construindo uma memória coletiva, uma memória das experiências do grupo e, dentro dessa, das referências a cada um. Registros escritos, cartazes com fotos dos acontecimentos, os registros filmados durante alguns momentos da pesquisa, os desenhos, gravuras, carta, lições etc., vão aos poucos compondo o acervo de nossas lembranças. Com o passar do tempo, não apenas nós os professores perguntávamos: “*Você lembra?*”. A pergunta se faz possível também para eles. Havia o que lembrar e principalmente havia porque e para quem lembrar. Estivemos então, várias vezes, durante esse período de trabalho, realizando atividades que remetiam à história de cada um, a sua origem, a sua vida antes do ingresso na escola. Colecionamos fotos, fizemos álbuns, registramos os depoimentos de algumas mães que foram usados para compor a história de quem não conseguia falar etc.

Era nesse fazer que constatávamos como os objetivos mais amplos de nosso projeto, ao mesmo tempo em que eram atingidos em alguns aspectos, também se transformavam, nunca se esgotando. Havia sempre alguém no grupo necessitando de algo diferente. Enquanto Francisco, Cecília e Haroldo faziam referência às suas lembranças e faziam planos para o próximo mês, a maioria dos nossos alunos como Carlos, Clarice e Antônio precisavam de ajuda para planejar cada dia, para situar-se em relação aos acontecimentos mais simples e precisavam de ajuda para construir e expressar suas lembranças.

No contexto dos acontecimentos, o tempo podia ser demarcado para cada um e para o grupo em relação ao que era considerado significativo. O tempo do grupo se

inscrevia no antes e no depois de uma visita, de uma ida ao cinema, de uma exposição. O tempo se fazia na espera de um novo acontecimento, anunciado/antecipado pelo jornal, podendo ser planejado pelo grupo "Vamos ver? Podemos ir? Quando vamos?". Essas perguntas se fizeram possíveis para nós, articulando o nosso tempo e espaço aos tempos e espaços da vida de cada um, da cidade e do país, no contato com o mundo de acontecimentos e conhecimentos que para nós se colocavam.

As aulas de Matemática transformam-se pouco a pouco em um espaço para elaborar projetos de passeios, de viagens imaginárias, de compras de produtos para o lanche e limpeza trazendo à tona o lado prático dessas atividades, ou seja: quanto dinheiro temos, quanto precisamos para cada um de nós, quanto precisamos para o grupo, como podemos nos organizar em relação ao tempo, ao transporte, de quais informações necessitamos, para onde devemos telefonar, onde podemos encontrar o número de telefone.

ESCOLA: _____

NOME: _____

DATA: _____

Projeto: TITANIC

Para podermos realizar o nosso projeto, precisamos saber onde e em que horário está passando o filme que estamos querendo assistir.

Onde podemos encontrar estes dados?

Revista jornal

Quais filmes ou dados que você sabe?

Escreva a seguir:

Em relação ao local:

Estádio de futebol

Estádio de futebol

Estádio de futebol

Em relação ao horário:

13:30 até 14:30

13:30 até 14:30

Qual é o local e o tempo disponível para realizar este projeto?

em casa

Qual é a sessão ideal para podermos assistir o filme?

da 4. quota 95

cinema: cinema

horário: 13:30 até 14:30

Quanto tempo de duração tem o filme? 3 horas 45

será que sobra tempo para o lanche?

sim

Fig. 4: Atividade realizada por Francisco e Carlos, planejando uma ida ao cinema.

Assim, iam percebendo que para uma viagem acontecer era preciso fazer as malas, prever o clima, pensar nas roupas que deveriam ser usadas, em hospedagem, em alimentação etc. Iam descobrindo quanto custava ir a Fortaleza ou ao Embu das Artes, lanchar salada de frutas ou pão com manteiga, alugar um ônibus ou usar os ônibus de linha comum e quando era possível fazer uma coisa ou outra, dados os nossos limites.

Os acontecimentos eram acompanhados pelo jornal, pelas leituras, pelos depoimentos que traziam de casa ou do que viam na televisão, mas de modo geral, esse acompanhamento implicava participação dos alunos, atenção ao que ocorria através da oferta de informações e da formulação de opiniões ou questões relacionadas:

*“Para não acontecer mais isso dos remédios serem falsificados as farmácias precisam ter segurança tomando conta dos remédios. E a primeira pessoa que tentar entrar na farmácia pra falsificar os remédios precisam pegar uma pena de 25 anos e meio de prisão essas pessoas que não gostão de trabalhar e ganhar dinheiro fácil.
Carlos, Francisco e Haroldo, agosto de 1998²⁶.*

No dia-a-dia, no esforço de lidar com a diversidade das suas limitações, procurávamos valorizar as possibilidades de contribuição apresentadas por cada um, a cada momento, tentando relacioná-las às suas condições de produção, às suas histórias. O que alguém pôde aprender nas viagens com a família era diferente do que um outro pôde aprender ajudando a mãe nos serviços caseiros. Havia sempre algo para compartilhar com o grupo, para enriquecer o convívio. O importante era que nós não perdêssemos de vista que as possibilidades e limitações de cada um não eram naturais e que pudéssemos oferecer para eles e suas famílias elementos que os ajudassem a compreender isso, relacionando suas limitações e possibilidades às suas histórias de vida:

“Nas férias fiquei em casa lavando louça, ajudando minha mãe e também assisti o Chaves, um programa que gosto muito. Ouvi música”. Clarice. 09/08/1996²⁷.

*“F., eu fui pra Grécia,
Eu fiz muita coisa lá.*

*Andei de Barco
Que era maior que o Titanic (...).
Cecilia, 5/8/98²⁸.*

Essa diversidade de possibilidades e limitações dimensionava-se no entrelaçamento dos diversos aspectos constitutivos das personalidades de cada um. Eram distintos os seus humores: havia os sarcásticos, os sentimentais, os românticos, os 'pacientes', os impetuosos, os agressivos, os bem-humorados, mas nenhum era sempre de um jeito só. Conviver com eles era lidar com os efeitos da pobreza, da riqueza, da saúde, da doença, da violência, da falta ou excesso de cuidados, da alegria, da dor, de ganhos e perdas em suas vidas. Assim, as questões relativas à dimensão afetiva emergiam, demarcando as singularidades. Os afetos nos moviam quando aprendíamos as letras das músicas que preferiam (entre as muitas que apresentávamos ou traziam). Cantar *com toda a força*, podia ser uma forma de expressar sentimentos às vezes indefiníveis

Como vai você
Assim como eu
Uma pessoa comum
Um filho de Deus
Nessa canoa furada
Remando contra a maré (...)²⁹.

Vamos aos poucos aprendendo a ouvir e gostar de outras músicas, outros cantores, e a respeitar o que o outro queria ouvir e gostava. Desfaz-se o "império" das músicas de Xuxa e, em um dado momento, a cada semana, um de nós podia trazer uma música preferida e, se o grupo gostasse, todos aprendiam a letra. Assim, cantávamos 'Vaca Profana', 'Menino da Porteira', 'Heavy Metal do Senhor', 'Ovelha Negra', 'Pagode Russo', 'Mama África', 'Você e Eu', 'Piolho', 'Emoções', 'Domingo no Parque', 'Eduardo e Mônica', 'Disritimia', 'W/Brasil'. Havia espaço para todos os gostos. O cantor Tim Maia é apresentado ao grupo pela música 'W/Brasil' de Jorge Ben Jor e, com o tempo, outras músicas do cantor são trazidas por um novo aluno, Alfredo, e pelas professoras. Aprendem a gostar de Tim Maia. Quando o cantor adoeceu preocupavam-se com sua saúde, buscavam informações no jornal e alguns ficaram

consternados com sua morte. Um texto do jornal Folha de São Paulo³⁰ traz consolo e ajuda o grupo a definir seus sentimentos

“Estou sem palavras” (Roberto Faro – produtor musical).

“É uma tristeza muito grande. Que Deus o tenha em um bom lugar e o abençoe” (Roberto Carlos).

“Estávamos receosos sobre sua saúde. Cantamos ‘Não quero dinheiro (Só quero Amar)’ no show, no Ibirapuera como homenagem. Paulo Miklos (cantor dos Titãs).

“Outra coisa que me dá tristeza é saber que não vou poder ouvir mais nenhum disco novo dele” (Frejat – cantor e guitarrista do Barão Vermelho).

A morte de Tim Maia traz elementos para outras conversas sobre a morte. Os sentimentos de outras pessoas lidos no jornal diziam de nossos próprios sentimentos. A morte de pessoas queridas: pessoas das famílias, amigos do grupo. A morte colocada para muitos como tabu era desvelada. Os sentimentos de dor e perda, antes negligenciados, emergiam como mais uma possibilidade. Os afetos iam se constituindo ligados ao lugar ocupado por cada um nas famílias, às formas como cada um enfrentava a vida. Havia as frustrações, os medos e as coragens, as dificuldades decorrentes do confronto com a condição diferenciada, com a falta de perspectivas e, nesse contexto, na emergência do desejo de falar, de conhecer, de ter prazer, de amar, de sentir a dor e alegria, o desejo de viver ecoava.

A necessidade de intimidade e de estabelecimento de vínculos afetivos manifestava-se o tempo todo, na relação com o corpo, com o outro, com o corpo do outro etc. Os afetos se misturavam aos valores e aos saberes nos jeitos como cada um vivia a sexualidade. Havia o desabafo de Francisco: *“Eu estou sofrendo muito. Eu estou muito, muito apaixonado e não posso encontrar R.”*³¹; o discurso moralista de Antônio: *“Porque em certos tipos de escola, como as do governo, as professoras vão de mini-saia e tem alguns alunos sacanas, que se incomodam mais com as pernas da professoras, do que com a aula (...)”*³²; Martinho que beliscava de forma desrespeitosa algumas pessoas na escola; Olavo que, no princípio, beijava os colegas homens na boca; Adélia que expunha suas aventuras sexuais com um dos seus vizinhos relatando, para os funcionários de apoio, os filmes pornôns que

viam juntos e, em tudo e todos, as formas possíveis de significar o sexo e de dizer do desejo, dos diferentes valores atribuídos ao sexo desejado ou feito.

Era sobre as inúmeras possibilidades de expressão dos sentimentos, sobre como as pessoas compreendem e vivem a amizade, o amor e o sexo que falavam os filmes, os livros, os contos, as poesias, as músicas que ouvíamos, as novelas de TV que assistiam em casa. Nos filmes, nas músicas e leituras os alunos se encontravam com formas de dizer e de viver as paixões, os amores possíveis ou não, o desejo, o prazer, a alegria e a dor:

“Dom Pablo, estou apaixonado.

Isto você já disse. Em que posso servi-lo?

Tem que me ajudar porque eu não sei o que dizer a ela. Vejo-a diante de mim e é como se eu fosse mudo. Não me sai uma única palavra”³³.

“Ao sentir a carne dela roçar por cima da casca, sua boca deixou que a delícia transbordasse por ele. (...) Era o tempo da colheita, o amor havia amadurecido espesso e duro em seu esqueleto, as palavras voltavam a suas raízes. Neste momento, pensou ele, este, este momento, este este este este, este momento, este este, este momento este. Uma imensa lua o banhava e ele teve a certeza de compreender, com sua saliva sobre essa nuca, o que era o infinito(...)”³⁴.

Após assistirmos o filme ‘O Carteiro e o Poeta’, lemos o livro, um pouco a cada dia. Sem explicações, sem desinteresse e sem perguntas, só o pedido/assentimento da continuidade³⁵.

Assim, íamos achando formas de trabalhar com cada um ou com o grupo o que se colocava como mais premente: identificar e nomear as partes do corpo, conversar sobre o corpo e o prazer sexual; sobre a masturbação; sobre o que pode ser vivido em público e o que deve ser vivido de forma íntima, privada; sobre os cuidados de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis; o uso de preservativo; o sexo com envolvimento amoroso, o sexo forçado, o sexo pago. Tudo o que parecia se limitar ao corpo tinha também considerada a sua dimensão pessoal, afetiva e não se desligava de um mundo mais amplo de relações.

“A Luana era pobre sem terra. Ela tinha cabelos loiros olhos azuis. Ela era ‘boa’ mais era ‘safada’ porque ela abandonou o Bruno duas vezes. Bruno (...) era o rei do gado. Era muito rico. Ele se casou com gente pobre como a Luana”. Haroldo. 02/02/1997³⁶.

Ao longo desses quatro anos, o tema do *ser brasileiro* foi recorrente. A cada momento foi ganhando um tratamento diferenciado. Falamos do que era ser brasileiro em 1996, quando as conversas sobre as diferenças do homem em relação ao macaco resultaram na constatação das diferenças de classe social, na diversidade das condições de vida de cada um e também se relacionavam às Olimpíadas e aos apelos da mídia por uma torcida coletiva: “Vamos torcer pelo Brasil”!

“Eu adoro ser brasileiro tenho praia, tem festa, tem cinema, tem teatro, tem canavau (...) samba (...)”. Afonso, agosto de 1996.

“Eu gosto muito Brasil muito legal Brasil Eu gosto muito estória do Brasile o ino Brasi (...)”. Francisco, agosto de 1996.

O tema estendia-se através de relações múltiplas como as que diziam respeito às condições de vida em São Paulo, suscitadas pelas leituras que fazíamos e conversas que tínhamos sobre os projetos de administração apresentados pelos candidatos à prefeitura de São Paulo, Luiza Erundina e Celso Pitta, nos jornais e na TV. Constatávamos como era a vida dos brasileiros de São Paulo e a descrição das condições de vida de cada um ganhava mais sentido. Convidados a pensar sobre o que fariam se assumissem a prefeitura, escrevem:

“(...) Eu ia fazer de tudo pras pessoas que são mendigas não serem mais mendigas. Eu deixaria menos carros na rua pra melhorar o trânsito e a poluição. Eu fazia escola que não precisa pagar pra gente ir. Eu colocaria pena de morte pra quem fosse muito agressivo. Eu daria muita água pras plantas e pras flores (...)” Haroldo 18/10/1996³⁷.

*“- Fazer mais hospital e mais médicos.
Eu vou tirar da rua as crianenceas e por nas escolas. Vou fazer uforma nas escolas de são Paulo
Eu tira os caminhão dias raus prencipais leva pra arrumar os ônibus arura a fumaça vou
Fazer mais estradas para os camenhos poderem fazer outros caminhos
Mais polise na rua ou do Brasil
Eu vou fazer mais casa para pobe ou dar comida.”*
Francisco, 1/11/96³⁸.

*“- Chamava as pessoas pra escrever, ensinar dar
lição na escola.
Eu dava leite pras pessoas.”*
Clarice, 18.10.1996³⁹.

Educação, saúde, segurança e preservação do meio ambiente. Solução para os problemas de São Paulo e do Brasil, que começa a ser pensado em sua dimensão

geográfica quando uma das professoras mais queridas do grupo muda-se para Fortaleza.

Achar o Ceará no mapa, enviar e receber cartas, anotar o novo endereço, o telefone, telefonar, conversar sobre como as diferenças geográficas intervinham na vida das pessoas: Fortaleza é tão longe! É no Ceará. As fotografias da cidade são tão bonitas! Há o mar, as falésias, as dunas, que a maioria deles nunca viu de verdade, só na TV. Mas é tão caro ir até lá! Mesmo se a amiga nos recebe, nos hospeda a todos, a passagem é cara, a viagem é demorada, o percurso é longo. Não podemos. Os telefonemas têm que ser rápidos. Nem dá pra falar direito da saudade que a gente tem. É o horário (!).

A professora está em outra parte do Brasil, por isso não vem mais à escola, compreendiam aos poucos os que insistiam em perguntar por ela diariamente, durante semanas. O Brasil é grande, constatavam outros. O Brasil passava a existir em mapas, em prospectos de viagens turísticas, nos noticiários da TV. Nessa época, o 'El Niño' devastava o mundo com as variações climáticas que provocava e a cidade de São Paulo sofria com as enchentes e o calor intenso. O Brasil sofria com as intempéries. Acontecia no Brasil como acontecia no mundo todo. O Brasil no mundo. São Paulo e Fortaleza no Brasil. Nós em São Paulo, nossa amiga em Fortaleza

São Paulo, 17 de outubro de 1997

Nossa grande amiga L.,

Estamos estudando sobre o clima nas aulas de ciências. Aprendemos mudança do tempo e o vento a chuva a amplitude térmica, a linha do equador o efeito estufa e o fenômeno El Niño.

Aprendemos que São Paulo se localiza cima do tropeço de capricorneo e mais longe do equador. portanto é mais frio do que fortaleza São Paulo não é uma cidade que fica no litoral assim a sua amplitude térmica é maior do que as cidades priuma ou mar

Estudamos também sobre o efeito estufa que esta provo cando um calor intenso e o esurgimento de fenômenos como o El ninho

L. você sabia que estes fenômenos estão provocando este calor estmanho e a mudança do clima no mundo inteiro e você L. com você esta sentindo a influencia do El Niño ai Estamos esperando a sua resposta na carto

Abraço de doto nosso^{u0}.

De São Paulo, ouvíamos na TV e líamos no jornal sobre o resto do Brasil, estávamos atentos aos acontecimentos. O período que se segue é marcado por um

verdadeiro apelo ao sentimento de brasilidade: copa do mundo perdida: torcida e decepção. Vemos jogos, falamos bem e mal de 'Ronaldo':

"O Ronaldo é um jogador de futebol. Ele é um bom jogador. Outro dia ele fez três gols em um só jogo. O Ronaldo é O JOGO DE FUTEBOL, pois sem ele o jogo perde a graça" ⁴¹.

"Aqui no Brasil, é puxa saco(...).

Sabe a copa, lá no mundial?(...).

Sabe Dinho, Ronaldinho (...) Ele é craque, é o bom (...) Não é nada. Não Fez" ⁴².

Então, têm início as referências ao final do milênio, à passagem do século, ao descobrimento do Brasil. Ocorre a estréia do filme 'Central do Brasil' e a sua indicação ao Oscar de melhor filme estrangeiro. Vemos o filme, retomamos o percurso dos personagens, do Rio de Janeiro a Pernambuco. Damos muitas risadas lendo o livro *E assim falava Lampião*, passamos a usar expressões como 'Se achegue menino', 'Oxente menino!'. E com as voltas de 'Dora' e 'Josué' voltamos à História do Brasil e a sua relação com a história de cada um de nós.

As marcas da ascendência estavam em todas as histórias. Todos tinham uma história que não podia ser desprezada, alguns precisavam se apropriar dela ouvindo-a e contando-a uma primeira vez, várias vezes. Outros precisavam re-significá-la, contar e ouvir de outro jeito. Assim, continuávamos a busca por expandir as possibilidades de relação que esses jovens e adultos podiam estabelecer entre eles próprios e seu entorno, indo além da esfera familiar e das referências da escola. Esses vínculos criavam condições de uma mobilidade que para alguns inexistia, relacionando-os ao mundo próximo e distante onde viviam.

Enquanto adentrávamos a história de cada um, conversávamos cada vez mais sobre a História de São Paulo e do Brasil, sobre as diferenças culturais que caracterizavam as diferentes regiões, os diferentes brasileiros que acabam se concentrando em São Paulo em busca de melhores condições de vida. Conversávamos sobre o processo de migração. Sobre o *ser brasileiro* como algo que se define para alguns também por dificuldades. Enquanto conversávamos sobre o porquê das pessoas de todos os lugares do Brasil migrarem para São Paulo, recebemos a visita da 'Banda Mafuá', uma banda de artistas Maranhenses, com quem conversamos mais sobre tudo isso, dançamos e cantamos:

“Vou... deixá meu pé de serra
Vou... do jeito que pai foi
Vou... que eu vivo em pé de guerra
Porque eu não quero ser um pé-de-boi
Vou em busca de outras terra
Vou patrão não me atordoe...”⁴³

Meses depois a banda voltou a nos visitar: encantamento mútuo. E, como diria Manuel Bandeira: o maior *mafuá*! Quando a banda voltou já estávamos envolvidos em conversas e programas relativos aos 500 anos do descobrimento do Brasil e foi nesse contexto que nos preparamos para visitar a exposição ‘Brasileiros Que Nem Eu. Que nem quem?’.

É raro encontrar uma pessoa que não tenha ido, no mínimo uma vez, ver a exposição “Brasileiros Que nem eu. Que nem quem?” com curadoria de Bia Lessa. (...) para o bibliófilo José Mindlin, que visitou a exposição seis vezes, as salas de fotografia, que retratam o problema da identidade nacional com as diferentes etnias, são as melhores. “Agora entendo porque os brasileiros têm orgulho de seu país. Fazemos parte de um conjunto imenso”⁴⁴.

Orgulho pelo país. Ser parte de um conjunto imenso. Ser brasileiro.

“*Eu gosto muito Brasil muito legal Brasil Eu gosto muito estória do Brasi e inodo Brasi*”. escreveu Francisco.

Ele e seus colegas, antes de ir à exposição, conversando sobre o que é brasilidade, falam o que é para eles ser brasileiro, falam sobre o que identifica os brasileiros: “*é garotas bonitas*”, “*é futebol*”, “*é Aparecida do Norte*”, “*é samba*”, “*é Down*”, “*é comidas*”, “*é arte*”, “*é Chico Buarque*”, “*é música*”, “*é dança*”, “*é alegre*”, “*é puxa-saco*”, “*é quem não respeita*”, “*é folgado*”, “*é quem tem mais feriados*”...

Clichês, modelos adotados pelo senso comum, palavras que condensam muitos significados, que produzem muitos sentidos.

No ‘lugar-comum’ a ‘diferença’: (brasileiro) “*é* (pessoa com síndrome de) **Down**”.

Fomos à exposição.

Na entrada da exposição, ao se deixar fotografar e ter o retrato afixado à parede em meio aos milhares de outros retratos, cada um dos alunos se identifica. Ao

identificar-se, participa com sua singularidade, ao se identificar faz-se igual a todos, distancia-se na multidão. É brasileiro que nem eu. Que nem quem?

Compondo os Retratos

De 1995 a 1999, por períodos de tempo breves ou longos, passamos a fazer parte das vidas de um número considerável de pessoas e fomos envolvidos por suas histórias. Recuperá-las é abrir um álbum de retratos. Retratos que assinalam instantes específicos da trajetória de cada um e ao mesmo tempo da trajetória do grupo e do trabalho que vivemos juntos. Retratados nos documentos, em fotos, em atividades, em gravações de áudio e vídeo e nas lembranças estão alguns dos alunos. A instantaneidade dos diferentes momentos fixada, singularizada nos retratos, só pode ser resgatada ao ser situada no intrincado jogo de sombra e luz da interpretação.

É através das histórias de alguns alunos que vemos aparecerem retratos socialmente instituídos – os retratos que identificam o *deficiente* – e, ao mesmo tempo, surgirem retratos que ultrapassam e contradizem os estereótipos – os retratos do brasileiro que nem eu. É através da reconstrução dessas imagens e das formas pelas quais convivemos com elas que tentamos nos aproximar das questões formuladas e de um dos objetivos dessa investigação: explicitar alguns aspectos das condições de vida dessas pessoas, condições de constituição de suas possibilidades de terem o estatuto de adulto.

Adélia

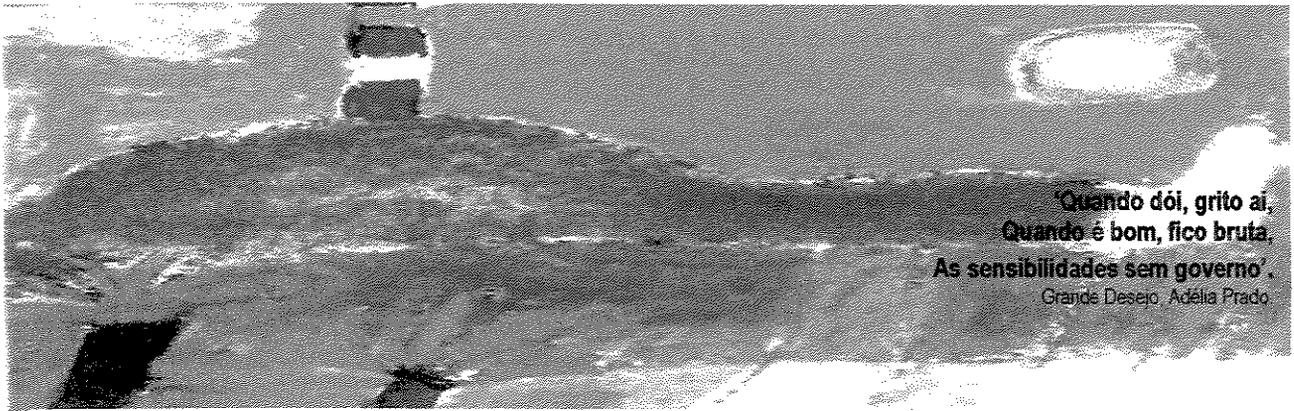


Fig.5: Adélia, 1996. Paisagem. Pastel sobre cartolina.

Adélia chegou à escola no segundo semestre de 1996 e ficou até o final de 1997. Foi encaminhada à escola por sua psicóloga. A mãe de Adélia queria obter um laudo que confirmasse a incapacidade de Adélia de se “auto-gerir” e que permitisse o acesso ao benefício do INSS. A psicóloga acredita que as dificuldades apresentadas por ela podem ser atribuídas a um déficit intelectual. Adélia, que já vai fazer vinte anos, nunca aprendeu a ler e a escrever, mostra-se apática e desinteressada em relação ao que lhe é proposto, demonstrando, segundo a psicóloga, dificuldades de compreensão e memória.

O trabalho da psicóloga com Adélia é voluntário e recente. É a psicóloga que ao tomar conhecimento do nosso trabalho sugere que a mãe nos procure. A mãe descreve Adélia como uma moça muito preguiçosa, que dorme o dia inteiro e passa a noite vendo TV. Para a mãe ela é anêmica porque tem preguiça de levantar para fazer ou esquentar a própria comida. Adélia tem uma meia-irmã mais nova, de oito anos, e não esconde sua hostilidade em relação à menina, o que é compreendido por sua mãe como mais um indício de suas dificuldades. Para ela, Adélia não consegue cuidar da irmã porque é irresponsável, “lesa”, “retardada”.

A mãe não lembra da infância de Adélia. Não há registro de sua vida escolar. Adélia conta que quando a mãe veio embora para São Paulo, ela ficou na Bahia com uma tia. Lá frequentou uma escola pública. Conta que passava de ano e que as professoras eram boas. Não há qualquer documento relativo a esse período. Depois,

quando veio para São Paulo (e elas não sabem dizer exatamente quando isso aconteceu), sua história é marcada por reprovações e pelo abandono da escola. A mãe fala que ela é desinteressada, que sempre foi mal na escola, que por isso não aprendeu a ler.

Adélia vive com sua mãe, o companheiro desta e a irmã em um barraco em uma favela no Jardim Letícia, na periferia da zona sul de São Paulo. No barraco funciona também o bar da mãe. O bar abre à noite e, posteriormente, somos informados que é Adélia quem cuida do bar.

Adélia é morena, franzina, tem o corpo de uma criança pequena de doze anos. Usa os cabelos pretos bem curtos. A face pequena é marcada pelas rugas, pelos traços fortes, tem os dentes muito estragados. Aparenta ser bem mais velha, ter mais que dezoito anos. Sua fisionomia é “carregada”, tensa, parece estar sempre desconfiada, olha pra todo mundo com um jeito de quem está avaliando.

Quando fala de si, Adélia se descreve como nervosa e “seca”. Explica que é “seca” dizendo que o médico falou que ela tem “útero seco” e por isso não pode engravidar e acrescenta que por isso é nervosa, fato que a mãe confirma e procura enfatizar referindo-se à ocorrência freqüente de desmaios. Descreve-se como preguiçosa, agressiva e “boca suja”. Diz que não tem vontade de fazer nada, que é burra, pois não sabe ler apesar de saber escrever e de ter uma letra que acha bonita. Também diz que “é fraca” e que se cansa fácil. Quando perguntamos se gostaria de aprender a fazer gravuras, pinturas, de aprender um ofício, um trabalho, ela não se mostra muito animada, mas diz que quer aprender a ler e que quer “escrever com uma letra bonita”.

É ousada e mordaz em seus comentários. É ao mesmo tempo séria e brincalhona. Enquanto em casa prevalece o gosto por música popular (pagode e música sertaneja), Adélia gosta de ‘hip-hop’, ‘rap’ e ‘rock’. É fã de Madonna. Idolatra a cantora e como boa fã de Madonna, veste-se de forma ousada, consegue arrumar as poucas peças que tem de uma forma que foge ao convencional. Dá sempre um jeito para que as roupas fiquem justas, gosta de usar peças de roupa de cor preta, no inverno usa botas pretas com salto ou tênis. No verão usa saias e shorts curtos e justos. Diz que o que mais gosta de ver na TV são os filmes “trash” exibidos pela Rede

Bandeirantes. Gosta de filmes de terror e dos programas de notícias diárias que exploram as tragédias cotidianas.

Não percebemos em Adélia nada que nos permita relacionar suas dificuldades e o seu fracasso escolar a um déficit intelectual. Ela não apresenta as dificuldades relativas à memória, compreensão ou raciocínio, referidas no seu encaminhamento. Coloca-se muito bem, comete muitos erros mas, mesmo “falando errado”, sabe dizer de tudo. Aos poucos, descobrimos que quando trabalha no bar da mãe e em outras situações, Adélia consegue calcular, sabe quanto de dinheiro deve cobrar e dar de troco, reconhece o dinheiro e usa-o sem dificuldade (se são cédulas de pequeno valor (1, 5 e 10 reais) mas não consegue anotar, registrar os cálculos que conforme explica, “faz de cabeça” e só consegue fazer “com o dinheiro na mão”.

Conversamos com Adélia e com a sua mãe explicando que ela não apresenta nada que possa ser relacionado a um retardo mental. Conversamos sobre suas possibilidades e dificuldades de aprendizagem e sobre a necessidade de sua volta à escola. Sua mãe discorda do resultado de nossa avaliação. Alega que não conhecemos Adélia, que ela, em casa, é outra pessoa, e que ela (a mãe) quer uma avaliação que comprove que a filha não é deficiente mental.

Adélia é encaminhada ao serviço diagnóstico de uma universidade da cidade. Propomos que permaneça na escola como auxiliar da professora da oficina de artes e que participe das atividades de leitura e escrita para que possamos juntas compreender e trabalhar as dificuldades que enfrenta para ler e escrever (Adélia só consegue copiar textos). Ela passa a receber o vale transporte para vir à escola.

Enquanto aguarda (durante meses) a avaliação, Adélia envolve-se com o trabalho. Ao contrário do que é dito sobre ela, mostra-se muito interessada, assume o papel de estudante, pede lições, tem um caderno muito organizado onde ela cola figuras e adesivos, como costumam fazer as adolescentes. Caprichava na letra fazendo cópias de músicas e reportagens (principalmente sobre Madonna).

Inicialmente só mostrava as cópias, depois passou a pedir que as professoras lessem para ela o que estava escrito e, com o tempo, com ajuda, tentava ler. Competia com os colegas tentando deixar evidente que sabia mais coisas que eles. Gostava de dar sua opinião nas conversas, ajudava as professoras e os demais colegas, avança

em relação ao aprendizado da leitura, permitindo-se fazer tentativas de escrita. Passa a fazer parte de um dos grupos como aluna e é auxiliar de professor nos demais. Aos poucos constata que sabe somar e subtrair e aprende a registrar essas operações. Entusiasma-se com a oficina de gravura, fala de seus amigos na favela, pede permissão para trazer os amigos para conhecer a escola, é encaminhada para uma avaliação odontológica e uma avaliação ginecológica que nos permita esclarecer o que ela e sua mãe entenderam como “útero seco” e suas conseqüências.

Durante esse período conosco, Adélia não desmaia, não tem crises de agressividade, demonstra ter ótima memória, poder ser responsável e conseqüente. Mantém com os professores uma relação de respeito e companheirismo. Em relação aos alunos, mostra-se cuidadosa, solícita, cumpre o que é estabelecido pelas professoras. Envolve-se mais com os rapazes. Com os colegas, coloca-se na maioria das vezes como professora, está sempre cuidando, ensinando, ao mesmo tempo que percebe que alguns deles têm qualidades e ou possibilidades de ação que ela não dispõe.

Na medida em que se sente mais à vontade, Adélia se expõe mais, conversa muito com a faxineira da escola com quem viaja, de volta para casa, no mesmo ônibus. Na escola, às vezes nos surpreende com um comportamento infantil que destoa da maturidade que costuma demonstrar. Às vezes se propõe a dançar para nós, a fazer imitações de Madonna. Outras vezes nos surpreende com sua forma de falar, com as palavras que usa, com a entonação debochada, com os sentidos maliciosos que atribuí ao comportamento seu e de todos em torno dela. A erotização, o sentido pejorativo que atribuí ao que se relaciona ao sexo, muitas vezes chega a ser para nós agressivo. Transforma a faxineira da escola em sua confidente, fala sobre a vida sexual de seus amigos, sobre as sessões de vídeo que fazem juntos para ver filmes ‘pornô’ etc. Às vezes, nas conversas do grupo, parece querer “chocar”, trazendo indícios de uma vida sexual ativa.

Chamamos a mãe de Adélia à escola para conversar. Ela fala de sua preocupação com a vida sexual da filha, com o fato de não poder controlar o que a filha faz durante o dia, enquanto sai para trabalhar. Acha que Adélia está envolvida com o vizinho, um homem mais velho. Em suas conversas com a faxineira da escola, Adélia

diz que dorme durante o dia porque à noite, além de ficar no bar, ela freqüentemente fica vendo filmes com o vizinho. Também insinua que sua mãe tem ciúmes dela com o companheiro. Em outro momento, confidencia para a faxineira que 'está ficando' com o cobrador do ônibus.

Tentamos, sem sucesso, conversar com Adélia sobre o que de fato acontece. Adélia se fecha, silencia. Procuramos alertar Adélia para os cuidados necessários a uma vida sexual ativa, para riscos relacionados às doenças sexualmente transmissíveis e a uma gravidez, para a necessidade do uso de preservativos etc. Ela se sente protegida pelo argumento de sua "secura" ou crença na "impossibilidade de engravidar". Procuramos trabalhar com ela a necessidade de prevenção de doenças venéreas, trazer maiores esclarecimentos sobre a AIDS e sobre métodos anticoncepcionais. Ela não se mostra interessada, mas se dispõe a estudar o assunto, compreende tudo que é explicado, mas deixa escapar sua incredulidade em relação à possibilidade de engravidar ou de contrair alguma doença. Acha que AIDS é coisa de TV, fala que todo mundo "transa" e que ninguém adocece.

Quando conversamos com sua mãe, fica evidente que ambas escolhem o que querem ou não contar, o que querem ou não omitir. A mãe não conta que exige de Adélia que ela fique no bar durante a noite e não coloca nada que nos faça supor que exista algum tipo de interesse ou envolvimento de Adélia com o seu (da mãe) companheiro. Adélia e a mãe costumam se tratar de forma desrespeitosa. Em um determinado momento, elas brigam e Adélia sai de casa.

Nessa ocasião, é acolhida por uma tia que vem à escola e diz que vai pedir a guarda de Adélia. Conta que a mãe pôs Adélia para fora de casa. Insinua que algo ocorreu entre ela e o namorado da mãe. Mas não esclarece o que de fato ocorreu.

Tudo parece correr bem na casa da tia, mas após algumas semanas, Adélia começa a contar, de forma insinuante, que fica em casa sozinha com o marido da tia, que ele é muito legal e que às vezes dorme na cama da tia com o marido. Logo em seguida começam os atritos. Algumas semanas depois, Adélia volta para casa.

Tentamos, sem sucesso, conversar com a tia, saber o que ocorreu. Solicitamos mais uma vez a presença da mãe na escola, ela diz que "tomou" Adélia de volta. Não explica porque. Ela e Adélia silenciam sobre tudo isso. Quando tentamos conversar

com a psicóloga, percebemos que ela nem chegou a tomar conhecimento dos acontecimentos.

Na escola, a qualidade de seu envolvimento com alguns colegas rapazes é de sedução. Joga charme, insinua-se, aceita presentes. Com um deles, há a possibilidade de uma relação mais estreita, os dois andam sozinhos e podem viajar juntos. Ela e Antônio usam um ônibus que vai até o Largo do Socorro (centro comercial do bairro de Santo Amaro). No Largo, eles passeiam e ele passa a comprar pequenos presentes para ela. Ela traz os presentes para mostrar aos outros amigos que, enciumados, começam também a presenteá-la. Antônio alimenta a expectativa de ser seu namorado, o que ela parece não querer.

Cria-se um impasse. Adélia insiste que Antônio é apenas seu amigo. Que ela não quer namorá-lo. Perguntamos se ela percebe que ele não pensa assim, que tem a expectativa de ser mais que amigo.

Ela argumenta que ele presenteia porque quer, que ela não pede. Conversamos. Perguntamos como será que ele sabe exatamente o que ela quer ganhar. Será que ele não pode ter a amizade dela sem que seja preciso dar presentes? Insistimos que embora alguns colegas tenham limitações, ela já deve ter percebido que eles são capazes de sentir, de se apaixonar como ela, como qualquer pessoa. Ela conversa com Antônio e, após essa conversa, ficam distantes.

Durante alguns dias, fica mais reservada. Passa a tratar os rapazes cordialmente, mas de uma outra forma. Os presentes param de chegar. Aos poucos, volta a se mostrar extrovertida e sedutora. Em um dado momento escreve:

Eu gosto da Escala (...)

Eu Adoro conversar com as pruoeres.

As Aruoeres são lindas.

(...) Eu gostaria de continuar na Escala e ter novos Colegas.⁴⁵

Quando Adélia finalmente realiza a avaliação psicodiagnóstica, o laudo diagnóstico emitido diz que ela tem um retardo mental leve, tendo demonstrado dificuldade de compreensão e de elaboração de respostas às perguntas formuladas.

Conversamos com Adélia sobre o que pode ter acontecido para que ela não soubesse responder ou fazer o que foi solicitado. Ela admite que combinou com sua

mãe que fingiria não saber o que fosse perguntado e que não daria respostas corretas. De posse do laudo, Adélia poderia atestar sua invalidez e ter acesso ao benefício concedido pelo INSS para adultos com deficiência mental, considerados dependentes.

Questionamos o laudo, conversamos com a mãe sobre as possíveis conseqüências de uso desse laudo, sobre seus efeitos sobre Adélia. Questionamos sobre a manipulação que ela e Adélia fizeram na avaliação. Ela argumenta que elas precisam do benefício e que Adélia é difícil, que não quer trabalhar em casa de família, que não aprende a ler, a fazer outras coisas. Enfatizamos as possibilidades que Adélia tem de aprender, de se interessar, de trabalhar. Estabelecemos que Adélia passará a vir à escola apenas algumas vezes por semana enquanto procuramos alguma outra atividade que corresponda as suas necessidades e a desafie mais. Enquanto tentamos encontrar para Adélia um estágio de trabalho ou algo semelhante, ela vai se afastando da escola. A mãe recusa-se a retornar à escola para conversar. Adélia não conta se o benefício foi ou não solicitado, vai aos poucos distanciando-se da escola e, finalmente, deixa de vir.

Haroldo

E começo aqui começo aqui este começo e recomeço e remeço e arremesso e aqui me meço quando se vive sob a espécie da viagem o que importa não é a viagem mas o começo da por isso meço por isso começo escrever mil páginas escrever milmapáginas para acabar com a escritura para começar com a escritura para acabarcomeçar com (...)

Haroldo de Campos.

Haroldo chegou à escola em 1993. Em 1996 esteve afastado durante alguns meses, quando frequentou uma escola pública de ensino regular. Aos quinze anos ele é bem alto para a sua idade, alvo, de cabelos encaracolados. É de uma família de classe média, tem mais dois irmãos (um rapaz e uma moça, também adolescentes). É trazido de volta à escola por sua mãe.

Haroldo tem um diagnóstico de síndrome de Asperger e apresenta alguns dos comportamentos apontados como característicos, tais como o 'alto desempenho' em relação a algumas funções como, por exemplo, a capacidade de memorização de números e dados enciclopédicos (o tamanho das cidades, a população, a quantidade e o nome de todos os países do mundo, suas capitais etc.); capacidade de cálculo etc. Ele lê e escreve, mas apresenta dificuldade de relacionar o que lê, escreve ou memoriza de forma a colocar-se na ordem discursiva. Até 1993, os trabalhos desenvolvidos com Haroldo se centravam nessas suas capacidades, no que ele podia e gostava de fazer e ele adquirira o hábito de listar e memorizar tudo o que lhe interessava e que ele mecanicamente repetia.

Haroldo tinha acompanhamento médico e psicológico. Em casa, segundo o relato da mãe, a relação de Haroldo com os irmãos era difícil. O seu jeito diferente de ser, a inadequação de seu comportamento (a repetição de frases, as estereotípias, o comportamento distante e inadequado para a idade que tinha) constituía-se em uma dificuldade no convívio com a família. Estava cada vez mais distante. Debruçava-se na janela do apartamento, aumentando a preocupação familiar. A família teme por sua segurança e integridade física. Cogitava-se a possibilidade de Haroldo ter, sim, a dimensão do risco que corria, de sentir angústia e de estar sofrendo. Assim, seu retorno para um ambiente que lhe deixava menos ansioso é providenciado, mas coloca-se a

necessidade de um acompanhamento individualizado que atenda às especificidades do seu desenvolvimento cognitivo.

Embora lesse e escrevesse, Haroldo “não conseguia” ir além do significado literal do que lia ou escrevia. Tinha dificuldade de fazer relações e perceber os múltiplos sentidos das palavras e frases em relação aos contextos em que se inseriam. Para escrever tinha as mesmas dificuldades. Seus textos eram pouco elaborados para um rapaz de sua idade e os jeitos diferentes de Haroldo relacionar-se com o mundo acabavam sendo confundidos, ora com um retardo mental, ora com uma superdotação.

Quando voltou à escola em 1996 estava ansioso. Avaliava-se como bobo. Temia as atividades que achava que não sabia fazer. Preferia elaborar listas, fazer cópias, ler um dicionário etc. Tocava os colegas e professores com movimentos rígidos e ritmados. Gostava de, com a mão fechada, bater com o pulso na própria testa ou na nossa. Ficava tenso se alguém o abraçasse, se aproximasse dele de forma mais afetuosa. Às vezes, aproximava-se e tocava os colegas que se mostravam mais apáticos, mais “desligados”. Às vezes, deixava-se beijar por algum colega mais ousado. Nessas situações o surpreendíamos parado, aparentemente tenso, esperando o que o outro ia fazer. Ficava constrangido. Conversávamos. Tentávamos deixar claro para Haroldo que ele não devia deixar ninguém beijá-lo, ou tocar seu corpo, se não desejasse isso.

Na escola, o que em casa é problemático, dilui-se entre as especificidades dos comportamentos característicos dos colegas. Na oficina de gravuras, Haroldo consegue “canalizar” sua ansiedade na atividade de entalhe no linóleo. Fica muito tempo entalhando. Usa os instrumentos afiados com cuidado, aprende rápido a usar e limpar o material, estiletes, coifas, pranchas etc. Suas falas repetidas (comerciais de TV, falas de personagens de filmes etc.) são transformadas (re-significadas) em desenhos, gravuras e histórias em quadrinhos. Concomitantemente, vai conseguindo enfrentar as atividades de leitura e escrita propostas e começa a escrever frases que não são apenas cópias de suas falas repetidas e que sugerem mais que uma “justaposição” de palavras dadas.

Suas “possibilidades” são colocadas a trabalho do grupo. Os problemas de memória, leitura e escrita vividos pela maioria são “abordados” e algumas vezes “resolvidos” com a ajuda de Haroldo, o qual, lendo e escrevendo, podia retomar com os

colegas os projetos diários, a ordem



Fig.6: Haroldo, 1997. Xilogravura

da rotina, as agendas do grupo ou individuais, preparando os colegas para os acontecimentos, retomando com os professores o que havia sido agendado, planejado. Por sua vez, Haroldo é ajudado pelos colegas frente às suas dificuldades de compreensão. Sua rigidez em relação aos horários e combinados pode ser vivida em um contexto de utilidade e, ao mesmo tempo, de questionamento. Na medida em que ele vai construindo a possibilidade de relacionar-se de outra forma com o grupo e com o que é proposto, ele mesmo vai deixando esse papel, exercendo-o só quando é solicitado. Outras questões são colocadas para ele, confrontando e desestabilizando o gosto (a capacidade) por procurar apenas dados enciclopédicos.

Quando o grupo conversa e lê sobre a síndrome de Down e sobre epilepsia, discutindo características e problemas enfrentados por outros colegas, Haroldo consegue formular questões sobre sua própria condição, perguntando para a professora se é autista e o que é autismo. A professora responde que não sabe se ele é autista e que sabe poucas coisas sobre o autismo, mas que se ele quiser podem ler e conversar sobre o tema. Devolve a pergunta para ele, indagando por que ele pergunta se é autista. Diz para ele que o melhor lugar para procurar a resposta a essa questão é junto a seus pais e seu médico. Haroldo volta à escola com uma resposta. Ele tem Síndrome de

Asperger. A mãe o levou ao médico que explicou do que se trata. Ele quer conhecer mais sobre a síndrome de Asperger e inicia com o grupo uma série de leituras e conversas sobre o tema.

O grupo começa a ler com as professoras uma série de relatos feitos por Oliver Sacks. Haroldo “conhece” Temple Grandin e fica muito interessado. As leituras e conversas parecem ter sobre Haroldo um efeito esclarecedor e “calmante”. Ele continua apresentando todas as dificuldades e estereotípias que apresentava antes, mas consegue lidar com as exigências externas de outra forma, parece compreender os efeitos de seu comportamento sobre as pessoas e em muitos momentos, consegue controlá-lo.

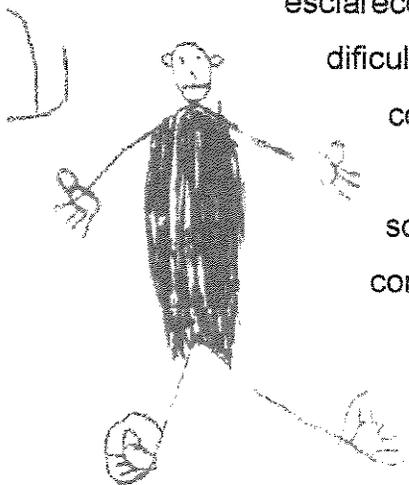


Fig. 7: Haroldo, 1995.

Aos poucos, Haroldo, torna-se um elemento fundamental no grupo. Suas indagações sua vontade de “saber coisas”, movem as leituras e atividades.

Havia sempre a preocupação em preservar, re-significar e ampliar suas possibilidades ajudando-o a buscar suas respostas, informando-o sobre outras possibilidades de interpretação do mesmo tema. Às suas pesquisas em enciclopédias e dicionários acrescentávamos questões: Como será a vida na cidade mais povoada do mundo? Será que todas as pessoas vão à escola? Todas têm moradia? Como são? Todas estão felizes? Há pessoas com síndrome de Down? Com síndrome de Asperger? Como as pessoas se relacionam?

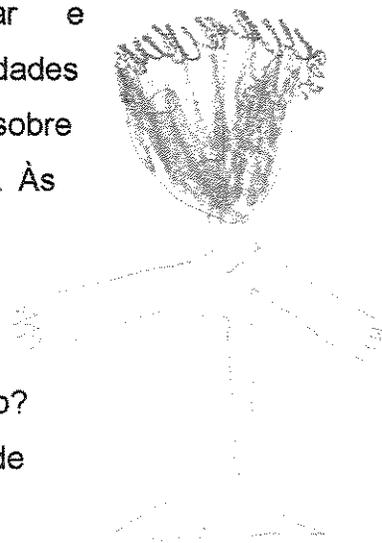


Fig. 8: Haroldo, 1999.

Haroldo trabalhava individualmente (quando seu ritmo era respeitado), e coletivamente (ou em dupla) quando precisava ficar atento ao ritmo dos colegas e de sua própria participação em relação a eles: não adiantar

respostas, explicar, ouvir as dúvidas e ajudar eram coisas difíceis para ele e possibilidades que foi lentamente construindo.

Embora dificilmente demonstrasse entusiasmo, ele também tinha suas preferências: gostava de música pop americana, cantava em inglês e conhecia o básico da língua. Gostava de algumas novelas e de televisão, de andar de bicicleta e de ir para o parque do Ibirapuera aos domingos. Nas atividades gostava, queria “*aprender coisas*”. Gostava das leituras e de conversar. Gostava dos passeios às exposições de artes e de ir ao cinema. A forma como expressava seu gostar era dando preferência a umas coisas em detrimento de outras. Tornou-se capaz de participar de “jogos de salão”, como ‘Berlinda’, e com o tempo conseguia dançar com as professoras e colegas. Cuidava do jardim, lia o jornal sozinho e para os colegas, ia ao supermercado para as compras e nos últimos meses passou a vir sozinho à escola.

Na oficina de artes, superadas as dificuldades de enfrentar as exigências novas, Haroldo surpreende a professora nos estudos sobre cores, fazendo comparações entre esses estudos e os estudos de diferentes culturas, que vinha desenvolvendo em outras disciplinas. Em um dado momento, quando o grupo avalia os trabalhos, todos se surpreendem com a produção de Haroldo e um dos colegas sugere que seja feita uma exposição dos trabalhos dele.

O que mais se evidencia em termos das conquistas de Haroldo é a diferença na qualidade de suas elaborações, na produção de seus textos orais e escritos. Suas falas ganham em ritmo e fluência, embora ele continue falando muito depressa (sem pontuar) e, quase sempre, coloque seus pensamentos em termos de questões. Os textos escritos perdem em extensão e ganham em articulações. Não escreve mais apenas um rol de frases com perguntas, consegue fazer textos curtos, com frases simples que condensam elaborações relativas a ele mesmo, geralmente caracterizadas pela sua franqueza.

Data, 27 de setembro de 1994

(...)

F. como vai voeê em B.?

F. o que você está almoçando?

F. O que voce está fazendo em B.?

F. você gosta de morar em B.?

F. voce tem amigos em B.?

*F. o que voce gosta de comer em B.?
F. qual o refrigerante que voce mais gosta?*⁴⁶

Meus 18 anos

*Eu estou me sentindo mais responsável pelos meus atos. E também eu gostaria de tirar carta de motorista mais eu tenho medo de aprender a dirigir porque pode ter um cara bêbado dirigindo o carro. E o que importa agora é que hoje vem muita gente da familia da minha mãe e do meu pai em casa. E eu tenho que ver tudo o que eu faço com essa idade.
28 de novembro de 1997*⁴⁷.

Em 1998, Haroldo procura um dos professores e expõe seus projetos e sua preocupação em relatá-los para a família e para o resto do grupo. Ele sente-se pronto para voltar à escola. Diz que não tem mais medo, que quer ir para uma escola comum. Ficamos todos entusiasmados com a decisão de Haroldo, mas ele acaba indo, por opção da família, participar de um programa de preparação para o trabalho para pessoas com deficiência e não para uma escola como desejava. Durante o último semestre de 1998 e o primeiro de 1999, Haroldo continua a vir à escola duas vezes por semana, à tarde, para participar das atividades culturais e conversas. Optou pelos dias em que tinha atividades de artes e de leitura e escrita. Nós tentávamos organizar os passeios para que ocorressem nos dias de sua vinda.

Haroldo não pôde ir a exposição 'Brasileiros que nem eu. Que nem quem?'. Não conseguimos conciliar a atividade com os seus horários. Mas participou de muitas das conversas que a antecederam, do trabalho de aproximação do tema, do contato com as poesias de Mário de Andrade. Em um dado momento, quando o grupo busca nas poesias de Mário, elementos que apontem as suas características, em um jogo de indagação: "Essa poesia lembra quem? Parece com quem?". Francisco escolhe para Haroldo, o poema: 'Eu sou trezentos...':

Eu sou trezentos, trezentos e cinqüenta (...) mas um dia afinal eu toparei comigo"⁴⁸.

Carlos

Leituras! Leituras!
Como quem diz: Navios... Sair pelo mundo
Voando na capa vermelha de Júlio Verne (...)
(Carlos D. de Andrade. Iniciação Literária)

Carlos veio à escola em 1993. Com histórias semelhantes à dele vieram João, Walter, Paulo e muitos outros. Quando chegou tinha vinte e três anos. Veio à escola encaminhado pelo neurologista que o acompanhava. Tratava-se de um rapaz cuja vida pessoal nos últimos anos havia reduzido-se ao convívio familiar, no caso dele, filho único de uma família abastada, ao convívio diário com a mãe que tinha toda a rotina organizada em função dele. O pai trabalhava o dia todo e mantinha com Carlos uma relação de maior distanciamento.

Quando chegou à escola trazia no diagnóstico feito por um pediatra, quando ele era criança, a referência a um retardo psicomotor, resultante (possivelmente) de anóxia peri-natal. Aparentava tanta fragilidade que as professoras se referiam a ele como “uma flor de estufa”.

Falava muito pouco e “sempre com voz muito baixa”. Mal se podia ouvi-lo. Não falava se estava com frio ou calor, com sede ou fome, se precisava ou não ir ao banheiro. Era necessário que alguém estivesse atento a toda as suas necessidades. Em casa (ou aonde iam juntos), a mãe levava Carlos ao banheiro, limpava-o, dava-lhe banho, vestia-o e tirava suas roupas, calçava seus sapatos etc. Ele usava óculos, apresentava dificuldades motoras, andava com insegurança, não conseguia pular, segurava-se nas pessoas, hesitava diante de escadas ou batentes, não conseguia correr, não tinha força para segurar algo mais pesado, para apertar algo, não se desviava dos objetos ou pessoas que surgiam em seu caminho, se deixado permanecia sentado por muito tempo.

O seu médico neurologista temia a instauração de um quadro neurológico grave, achava que ele estava apresentando alguns sintomas de distúrbio mental, estava cada vez mais alheio ao que ocorria em seu entorno, parecia deprimido, não demonstrava interesse ou vontade por nada. O médico atribuía parte de seu estado atual ao

isolamento em que vivia e as expectativas em relação à escola tinham um caráter ocupacional e preventivo: Carlos precisava se ocupar, sair de seu isolamento para que não ocorresse um agravamento, ou desenvolvimento de mais sintomas.

A história escolar de Carlos quase não é referida pela família. Seu insucesso o fez permanecer em casa por um tempo (não definido), posteriormente, na adolescência, freqüentou uma instituição especial, mas não conseguiu aprender a ler ou escrever, sendo novamente afastado. Carlos permaneceu em casa durante um longo período. Em seu retorno, sua permanência na escola está atrelada à permanência de sua mãe. Alegando que morava muito distante, ela permanecia na escola todas as tardes.

Em 1995, quando chegamos à escola, Carlos já havia aprendido a ir sozinho ao banheiro, sendo necessário agora apenas a permanência de um dos professores na porta falando o que deveria ser feito: *“se limpe”, “vista a calça”, “lave as mãos”, “feche a torneira da pia”, “veja se o banheiro está em ordem”*. Carlos já se mostrava mais desenvolvido, andava por toda a escola e seus movimentos eram mais seguros, embora ele ainda fosse muito lento. Agora ele estava sempre seguindo as professoras, que brincavam falando que ele era ‘o sombra’. Logo depois conta que Carlos, na escola ou em casa, não apenas seguia, mas estava sempre “sendo seguido” por alguém (por exemplo: quando ia ao banheiro, quando ia tomar água, quando ia até o portão para ir embora, quando chegava à escola e era trazido até à sala) era seguido o tempo todo pela mãe ou pelas professoras.

Carlos era o modelo da obediência e da apatia: bem educado, dócil, acatava tudo o que era proposto. Na escola, ele estava em um grupo onde os demais participantes se caracterizavam por enormes dificuldades. Alguns mais velhos que ele, com idades entre vinte e cinco e trinta anos e muitas limitações. Permaneciam sentados respondendo às perguntas feitas pela professora.

Nós decidimos ser mais exigentes. Achávamos que ele deveria fazer mais coisas sozinho, mesmo que muitas vezes isso pudesse resultar em mais trabalho para nós. Algumas mudanças simples representaram muito para Carlos. Aprendeu a ir sozinho ao banheiro e ao bebedouro e passou a participar de atividades com os diferentes grupos e professores. Tinha que se dirigir sozinho a outras salas e que “dominar” a sua rotina

pessoal de trabalho. Ele começou a se transformar concomitantemente às mudanças de nossas formas de nos relacionarmos com ele.

Carlos começou a falar muito, de forma clara, correta, repetindo tudo o que falávamos para ele ou para o grupo. Já não seguia o tempo todo, mas ecoava tudo o que era dito. Algumas vezes reclamávamos: *“Pare Carlos! Não fique repetindo tudo como um papagaio”*. Mesmo assim suas ‘repetições’ nos entusiasmavam na medida em que faziam mais evidente sua presença conosco e o fato de Carlos estar encontrando outro jeito de participar dos acontecimentos.

Viajou de férias, com os pais, para o sul dos EUA. Antes de sua partida as professoras trouxeram para Carlos e o grupo muitas informações sobre o Estado para onde ele ia. A viagem demarca as transformações que as mudanças de Carlos operavam sobre ele mesmo, sobre nós e o trabalho e sobre seus pais. Os passeios, antes restritos à casa dos familiares, se diversificavam. Para eles estava sendo possível levá-lo mais longe de casa, ele estava menos dependente e mais atento.

Dos EUA, Carlos e os pais enviaram um postal para nós (professoras e colegas). Quando voltou, embora estivesse visivelmente mais alegre e entusiasmado, Carlos pouco comentou sobre a viagem. Ele identificou o postal que nos havia enviado e formulou a questão: *“O que é Califórnia?”*. Nos períodos que se seguem ele vai progressivamente mudando o tom da sua repetição e transformando o que repete em pergunta. Em todas as situações, Carlos tinha perguntas a fazer. Parecia querer saber tudo ao mesmo tempo, perguntava muito, mas não perguntava sobre tudo, ou sobre o que supúnhamos que ele já sabia. Ou seja, suas perguntas não eram, a nosso ver, uma reação repetitiva, mecânica. Ao contrário, em muitos momentos Carlos nos comovia.

Em uma ocasião, na oficina de artes, a professora, pegando sua mão, pede que ele tenha cuidado com a coifa para não se cortar. Avisa também que ele deve manter a mão que segura a prancha de linóleo fora da linha desenhada como limite de corte, e diz-lhe, explicando: *“Cuidado Carlos . Sua mão tem que ficar aqui. Depois do limite”*. Ele repete tudo e em seguida pergunta: *“O que é limite?”*. Ao que a professora surpresa responde perguntando: *“Gente! O que é limite? Carlos quer saber o que é limite”*. E lá estávamos nós conversando sobre o que era limite, o da prancha e os da vida.

Quando os professores discutiam os progressos de Carlos quanto à aprendizagem dos conteúdos trabalhados, o resultado da discussão era sempre uma dúvida: o que ele sabe? O que não sabe? Envolto nas histórias, conversas, leitura de romances e jornais, ou comentários de filmes, Carlos mostra-se cada vez mais atento, mais capaz de estabelecer relações entre objetos, pessoas e acontecimentos. Gostava de conversar. Queria conversar o tempo todo, mas fica nervoso diante de atividades de escrita ou da exigência do aprendizado de numerais, do cálculo. Recusava-se a enfrentar problemas como o de calcular quanto precisava para pagar o ingresso do filme e as passagens de ônibus. Resolvia tudo dizendo irritado: *“Eu vou com minha mãe. Minha mãe disse que eu espero lá”*.

Gradativamente, vai preferindo ir com o grupo, deixando que sua mãe transporte apenas os colegas no carro da família. Carlos não era mais apático ou dócil. Não concordava mais com tudo. Contestava os colegas com frequência e conseguia recusar as atividades de que não gostava (de escrita, por exemplo). Reclamava por ter que sair mais cedo para que sua mãe evitasse o trânsito congestionado. Algumas vezes surpreendia a mãe ao pedir para ficar na escola até a conclusão das atividades. Em alguns momentos, quando discutimos a importância do trabalho na vida das pessoas, ele reagiu: *“Eu não gosto de trabalhar. Eu quero ter boa vida. Dá licença de eu ter boa vida!”*.

Raramente recusava-se a participar das atividades. Com dificuldade e precisando de muita ajuda, ele cozinhava, limpava, pintava, fazia cartões, cuidava do jardim, mas era passeando e conversando que Carlos se fazia presente, que aparecia inteiro.

Nesse ínterim, seu corpo também se transforma, demonstra mais firmeza no andar, se equilibra melhor, consegue segurar as coisas com mais força, movimenta-se mais rapidamente. É incapaz de levar uma bandeja de uma sala a outra, mas consegue levar um copo de água. Não consegue lixar uma prateleira, mas consegue pintar com trinchas e pincéis grossos, embora faça isso lentamente. Seus desenhos são rabiscos feitos sem nenhuma força sobre o papel, mas gosta de olhar os livros de artes e com o tempo aprende a identificar as obras de Picasso, as de Monet, as de Rodin.

Começa a demonstrar - ou deveríamos dizer construir? - uma enorme capacidade de lembrar de tudo o que conversamos, planejamos, vivemos. Carlos é

nossa memória. Frequentemente recorríamos a ele para lembrar de acontecimentos. Ele ajudava, lembrava o que um colega queria ou deveria escrever, sabia dizer quem ia para onde, fazer o que, quando, com quem, mas precisava de ajuda, de solicitação para pôr sua memória em ação.

Do rapaz perdido, inseguro e passivo Carlos quase não traz mais traços, embora continue apresentando muitas limitações como, por exemplo, uma certa dificuldade em responder a perguntas que exijam respostas objetivas. Nessas situações fica nervoso, repete o que foi dito pelos outros, ou diz: *“Eu não sei. Eu não sei”*. É capaz, porém, de formular comentários e perguntas que apresentam suas opiniões e elaborações diante dos temas tratados, das situações, se isso se coloca apenas como o seu momento de falar, de ocupar sua *deixa* no diálogo.

Quando o grupo conversa sobre diferenças culturais e físicas entre as pessoas, Carlos se coloca dizendo coisas como *“Na minha casa todo mundo é assim como eu, branquinho. Ninguém gosta de escuro. Lá não”*. Perguntamos: *“Você não gosta de negros, Carlos?”*, ao que ele prontamente responde: *“Não. Lá em casa a gente não gosta de escurinhos”*. Então a professora R. (que é negra) intervém e fala: *“Puxa Carlos! Eu não sabia que você não gostava de mim...”*. Ele fica muito atrapalhado. *“Mas eu gosto R. Eu gosto da R!”*. Ele fica repetindo, confuso diante do impasse provocado pela conversa. Em outra situação, após elogiar uma das professoras em tom de brincadeira, ele fala de forma muito carinhosa e formal: *“E, eu amo você”*. Ao que ela responde: *“Ô Carlos! Obrigada. Eu também lhe quero muito bem”*. E ele completa: *“Mas não quer namorar comigo, não é?”*.

Com o tempo, Carlos parece relaxar em relação às atividades de ler e escrever e passa a pedir essas atividades, a querer fazer o mesmo que os colegas. Enche as atividades de ‘rabiscos’, o lápis vai e vem sobre o papel riscando os espaços a serem preenchidos. Não consegue copiar letras, não faz nada que possa sugerir uma representação gráfica mais elaborada e as atividades decididamente não o envolvem, funcionam de forma totalmente diferente das conversas, leituras e passeios. Quando líamos para o grupo uma reportagem, um ensaio, um conto, Carlos repetia algumas frases, às vezes fazia perguntas, ou introduzia comentários referentes a outros contextos ou situações que por sua vez se relacionavam ao que estava sendo lido ou conversado.

Aos poucos, começa a usar as palavras que nós usávamos: bonito, belo, que lindo... Às vezes repreendia os amigos pela bagunça e dispersão que caracterizavam esses momentos. Chateava-se e pedia: - *“Da licença. Ana Cristina! Dá licença Alfredo! Eu quero ouvir!”*. Em outras situações não pedia silêncio, ao contrário, juntava-se aos colegas, rindo das situações.

Passou a fazer parte do grupo responsável pela produção de cartões na oficina de artes. Havia em relação ao trabalho uma preocupação maior com a qualidade da produção. Ele passa a ser mais exigido e em alguns momentos fica agitado, confuso, e expressa sua insatisfação e perturbação: *“É muita coisa! Eu não sei o que eu faço. Eu não sei. Eu não sei”*. Repetia dirigindo-se à professora e aos amigos. Os colegas e a professora ajudam. Aos poucos, foi ficando mais ágil, mais atento, mais forte (sendo capaz de carregar o material).

Ele se identificou com o personagem carteiro do filme ‘O carteiro e o poeta’. Talvez porque o filme marque mais uma transformação na sua relação com a família: agora Carlos e a mãe fazem juntos programas como ir ao cinema, ver bons filmes, ouvir música e ver as novelas “adultas”. A mãe acata quase tudo o que sugerimos que ela faça com ou para Carlos. Ela estava muito doente e sabia que tinha pouco tempo de vida.

A sua família planeja uma viagem à Espanha, terra de seu pai. Antes da viagem, nós e Carlos aprendemos palavras em espanhol. Tudo o que havíamos feito, conversado, construído juntos, parecia ganhar ainda mais sentido para ele: os pintores espanhóis, os poemas de Neruda, a língua, a família espanhola de seu pai, tudo se articulava. Quando voltam dessa viagem Carlos está radiante. Repete palavras em espanhol, a mãe usa a palavra “maravilhoso” para descrevê-lo na viagem, diz que ele conversava, queria ver coisas, fazia perguntas.

Após o retorno da viagem da família, sugerimos que a mãe converse com Carlos sobre sua saúde, que procure ajuda terapêutica para toda a família, mas ela prefere “poupar” Carlos, teme que ele sofra, não quer conversar com ele sobre sua doença.

Durante o período de férias, ela morre. Carlos é mais uma vez poupado, afastado da situação. Quando volta à escola, tudo já havia acontecido sem que tivéssemos sido comunicados dos acontecimentos ou que pudéssemos apoiá-lo de

alguma forma nesse momento. Voltou mais calado, sem a alegria de antes. Não falou sobre o assunto e quando perguntávamos se ele queria conversar sobre o que tinha acontecido, ele não respondia, só repetia que a mãe havia ido para o céu.

Sem a mãe, Carlos ficou aos cuidados de seu pai que se surpreendeu com o contraste entre as limitações e dependência do filho e sua capacidade de articulação social, de conversar. Ele não escondia suas dificuldades de lidar com as limitações do filho. Não compreendia que embora Carlos tivesse feito muitas conquistas, ele ainda tinha muitas limitações e precisava de ajuda para muitas coisas. Ele e Carlos tinham agora que aprender a conviver.

Na exposição 'Brasileiros que nem eu. Que nem quem', Carlos se enche de expectativa ante a possibilidade de ser fotografado e passar a fazer parte da exposição. Nós explicávamos que com as fotos, todos os brasileiros que visitassem a exposição iriam virar obra de arte. E ele insistia: "*Tem foto? Tem foto minha lá?*". "*Não ainda, mas vai ter*", nós respondíamos. Foi o que ele mais gostou de ver na exposição: fotos 3x4 cobrindo as paredes, o teto e o chão.

Na saída, tentamos localizar as fotos de todos eles. Não lembramos se Carlos chegou a encontrar a sua foto em meio às outras, mas sabemos que deixou sua foto lá: brasileiro que nem os outros retratados.

Nos despedimos na escola, na festa junina de 1999.

Lygia

O pinto presoneiro
Pra sair do cativoiro
Veve bastante a lutar
bate o bico, bate o bico
bate o bico, tico tico
pra poder se libertar
(Patativa do Assaré. Versinhos).

Lygia tinha quinze anos quando chegou à escola no segundo semestre de 1997. Tem paralisia cerebral, um diagnóstico de atetóide elétrica cerebral. Antes de vir à escola, aproximadamente dos seis aos sete anos, esteve em uma creche. Após essa experiência ela permaneceu em casa. Seu isolamento, ao contrário do que aconteceu com Carlos e muitos outros que nos procuraram, não foi uma opção familiar. Ela não conseguiu ficar nas instituições especializadas no trabalho com paralisia cerebral porque, como parte de seu diagnóstico, havia a possibilidade de existência de um retardo mental associado. Por outro lado, ela também não foi aceita pelas instituições que trabalham com pessoas com deficiência mental porque tinha paralisia cerebral. Assim, ela permaneceu fora da escola.

A mãe relata que ela sempre apresentou dificuldades de fala. Fez várias cirurgias para poder andar e se por de pé. Operou os dois pés e, mesmo assim, anda com dificuldade, busca apoio em quem está próximo, em móveis e paredes. Ela é magra, tem cabelo preto e curto, é morena, tem espinhas no rosto, faz muitas caretas, aperta os olhos franzindo a testa e o nariz como se fosse chorar.

Aos quinze anos, quando veio à escola, ainda dormia com os pais no mesmo quarto, em uma cama encostada à cama dos pais, pois a mãe temia que ela caísse ou fizesse alguma coisa errada enquanto eles dormiam. Em casa, costumava ficar no portão e com gritos e riso, chamava quem passava na rua: "*Psii! Tá cagano*". A mãe não sabe explicar como ela aprendeu essas palavras se não aprendeu outras.

Os pais se dão conta de que ela cresceu, que já tem um corpo de moça e a mãe, que ficava o tempo todo com Lygia, já não pode carregá-la nem controlar sua força física. A mãe diz que uma moça não pode ficar no portão chamando as pessoas desse jeito. Afirma que ela não sabe o que faz, que é uma criança, teme que "abusem" dela. Diz que ela, Lygia, não se dá bem com pessoas que não têm problema. Que essas

peessoas têm medo dela e que ela fica *braba*. Para a mãe essas pessoas têm medo de cuidar de Lygia, pensam que ela é “*ruim da cabeça*”, “*mas ela não é, ela é alegre*”.

Lygia tem um irmão. Seu pai é eletricista e trabalha como autônomo passando o dia fora de casa. A mãe fala muito pouco, tem dificuldade de contar sobre Lygia, de explicar como e quando algumas das limitações apresentadas por ela foram surgindo. A família vive numa condição financeira precária. Lygia não tem contato com outras pessoas de sua idade.

A mãe dirige-se a ela de forma rude. Segura seu braço com firmeza e assim a conduz pela rua. Não solta o braço de Lygia e explica que teme que ela saia correndo sozinha. Andam assim, Lygia na frente e a mãe mais atrás, não exatamente ao lado dela. Sem conversar, é através dos gestos e da força que a mãe decide e aponta os caminhos a serem seguidos. É através dos gestos e da força (apontando e se desvencilhando da mãe) que Lygia resiste. “Correr” é algo que Lygia não consegue. Ela tem um passo rápido, como se pulasse. Quanto mais resiste, mais a mãe aperta seu braço para mantê-la perto de si.

Lygia emite sons guturais, grita e toca as pessoas tentando comunicar-se. Aponta tudo, muda o foco de sua atenção com muita rapidez, além de “*psiu, tá cagano*” só conseguimos entender, entre os sons que ela emite, “*mamama*”, “*papapa*”, palavras que valem respectivamente para mamãe, papai e tudo mais que ela quer falar.

Quando chega à escola está totalmente dependente: não sabe ir ao banheiro, não controla suas necessidades, grita e agita-se quando quer comer ou tomar água. Não sabe dizer quando tem frio ou calor. Nessas situações debate-se e bate em quem está próximo, o que entendemos como suas formas de pedir ajuda. Às vezes, provavelmente porque tem fome, fica tão agitada que é preciso que alguém dê a comida para ela na hora do lanche, pois sozinha ela derrama o suco e deixa cair a comida. Se alguém chora, Lygia também chora. Em alguns momentos, sem motivo aparente, chora e fala “*papapa*” de forma muito sentida. Comporta-se de forma agressiva, empurra, bate e puxa os cabelos das pessoas. Aponta e toca o corpo das professoras e colegas nas partes mais íntimas. Quando faz isso, ri de forma maliciosa, agita a cabeça e emite sons: “*ahhh?*”, “*unnn?*”. Após fazer isso, afasta-se rápido, se agita, ri e grita, demonstrando muita excitação.

Apesar de todas as dificuldades motoras que apresenta, Lygia se move o tempo todo. Inquieta, não senta. De pé, não pára. Nos perguntamos se ela não senta porque é inquieta ou se é inquieta porque não consegue sentar-se, ou ficar de pé, parada. Se não consegue é por que o corpo não permite e ela sente dor e se cansa, ou é por que não pôde aprender, não teve até então motivos para sentar e/ou ficar de pé, parada? Aos poucos, vamos aprendendo a nos mover com Lygia, tentando entender suas formas de agir ao acompanhar seu movimentos.

Logo percebemos que Lygia não é tão dispersa quanto aparenta. Nos primeiros dias ela já percebe quem ela pode puxar, empurrar, controlar, agredir. Percebemos que sua teimosia, tensão e dispersão não a impedem de olhar, abrir, pegar, apalpar tudo o que encontra pela frente. Sua forma de experimentar as coisas, tudo em volta dela, é caótica. Pega algo, larga e pega outra coisa, vai para uma direção vira-se e vai para outra. Ela toma tudo o que quer sem pedir licença às professoras ou aos colegas. Seu jeito de se relacionar com as coisas e pessoas é totalmente invasivo.

Percebemos que em algumas situações Lygia se agita de forma diferente, rindo e gritando, indo e voltando, nos fazendo supor que essas coisas a interessam. É assim nas aulas de dança e na hora de ouvir música, possivelmente porque nesses momentos pode ser de seu 'jeito inquieto' sem tantas restrições. Começamos a conter Lygia, a segurá-la com calma e firmeza, experimentando dançar, ouvir uma música. No princípio ela gritava e se debatia depois ficava quieta e ria. Nas aulas de educação física, alguém (uma professora) era sempre voluntário para fazer todos os exercícios com ela: rolar com ela, sentar, deitar, segurar e atirar a bola junto com ela, dançar... Tentamos conhecer o corpo de Lygia, fazê-la dizer para nós o que doía (ou não) em termos de movimento. Fomos aprendendo juntas o que podia ou não ser feito, experimentando o que ela conseguia fazer, o que poderíamos trabalhar em termos de uma maior consciência corporal e maior amplitude e diversidade de movimentos. Achamos que ela gostava desses momentos, que relaxava, não gritava, não ficava inquieta.

Lygia começa a conseguir permanecer sentada junto com o grupo. Sentava e levantava inúmeras vezes durante o tempo curto de uma atividade. Gritava o tempo todo. Sua presença era o suficiente para inviabilizar a realização das atividades. Às

vezes, intencionalmente atrapalhava, provocava os colegas, gritava para alguém específico: “*Psiu! Tá cagano!*”. E o jeito como ela falava e a entonação de sua voz, deixavam claros a provocação e o deboche. Os colegas se enfureciam. Pediam que ela parasse. Nós pedíamos que ela parasse. Ela ria e gritava mais. Era o caos. No entanto ficava ressentida se era retirada do espaço de trabalho e levada pra fazer outra coisa. Chorava e falava “*papapa*”. Reagíamos explicando para ela o que podia e o que não podia fazer na escola, que ela precisava parar de provocar os colegas falando bobagem, que ela sabia o que estava falando, que nós não achávamos aquilo engraçado.

Aos poucos, Lygia vai aprendendo a se comunicar conosco, apontando tudo o que quer e tentando falar o nome de todos nós. Quando falamos com ela, olha para nós e não sai correndo ou vira o rosto como fazia antes. Os sons que emite vão se tornando mais familiares para nós, indicadores de algumas coisas e vão se diversificando.

Com ajuda, ela aprende a controlar suas necessidades e a avisar que precisa ir ao banheiro apontando à vagina. No banheiro, muito lentamente, aprende a usar o vaso sanitário, a se limpar, a trocar o absorvente, a dar descarga, a se enxugar, lavar as mãos, a tomar banho quando isso é necessário. Suas conquistas são percebidas pela família. Conseguimos convencer a mãe a colocar a cama de Lygia em outro cômodo da casa. A mãe começa a ver Lygia com outros olhos, a acreditar que ela pode aprender muitas coisas.

Lygia começa a se relacionar de outra forma com os colegas. Não se mostra mais tão ansiosa e excitada. Pára de bater e empurrar, mas continua se mostrando rude e impositiva no seu jeito de aproximar-se de todos nós. Quando os colegas chegam à escola e se reúnem na “sala de música” esperando o início das atividades dirigidas, Lygia, tentando falar, distribui revistas para todos. Ela não as oferece como as professoras costumam fazer. Ela puxa os colegas pelo braço, dispondo-os como deseja e depois entrega revistas e obriga-os a segurar. Movimenta-se agitando a cabeça e emitindo sons: “*Uhn... Unh...*”. Pedimos que não faça assim. Encorajamos os colegas a reagir. Lygia só age dessa forma com quem consente.

Mostra-se cada vez mais interessada em aprender a dançar. Consegue andar mais devagar e permanecer sentada por um tempo cada vez maior. Aprende a

alimentar-se sem nossa ajuda, sem por muita comida na boca e sem tomar o lanche dos colegas.

Nas atividades, interrompe as conversas participando, perguntando: “*ahn? ahn?*”. Quando pedimos sua opinião, Lygia parece entender do que falamos, se esforça para participar, para falar. Se perguntamos se quer algo ou se gostou de algo, responde afirmativamente com a cabeça. Embora não consiga produzir nada que exija uma maior elaboração gráfica, consegue ficar cada vez mais tempo pintando, colando, arrumando os materiais na hora da limpeza e organização da sala.

Mesmo com todas essas dificuldades, Lygia mostra-se ávida por conhecer coisas, pessoas e espaços novos. Gosta de sair para passear e embora sua inquietude e os seus gritos causassem transtornos em algumas situações, nos passeios, desde o princípio - ou pelo medo do novo ou pelo interesse, ou talvez pelas duas coisas - Lygia não causava problemas. Apenas apertava o nosso braço com força e permanecia junto da professora que estivesse com ela naquele momento. Nunca havia ido ao cinema e o fez sem apresentar problemas e visivelmente gostou. Em algumas ocasiões, quando visitamos exposições mais interativas, temíamos que Lygia agisse de forma ansiosa, gritasse ou corresse. Mas ela permanecia com o grupo, próxima à professora que fosse sua referência e percorria e participava de tudo o que fosse proposto. Parecia encantada com o que via, ficava sorridente, alegre.

Logo após a entrada de Alfredo na escola, tem início uma outra fase para Lygia. Alfredo se interessa por ela, observa-a, segue-a pela escola repetindo seu nome. Ela se mostra feliz com isso. Eles vivem uma espécie de jogo, ela finge que foge dele e ao mesmo tempo ri, puxa Alfredo para sentar perto dela e depois levanta, cortejam um ao outro de uma forma muito lúdica, muito divertida e no ritmo das limitações motoras de ambos.

Na exposição ‘Brasileiros que nem eu. Que nem quem?’, após se deixar fotografar, Lygia aponta, emite sons, mostrando o tapete de nomes. Apanhamos os nomes, lemos para ela que segue adiante, envolvendo-se com as imagens apresentadas em vídeo, atenta para os sons diferentes, às músicas e vozes que ecoam em cada sala. Temíamos que ficasse agitada, que se comportasse de forma inadequada diante dos detalhes, das muitas possibilidades oferecidas pela exposição.

Acabamos percebendo que aquele lugar, com tantas coisas para ver e fazer ao mesmo tempo, parecia feito sob medida para ela, que o percorria voraz, conseguindo experimentar um pouco de tudo. Ficou totalmente calma e envolvida com o que via e ouvia e assim chegamos à Sala Branca ou à Sala d'O Imaginário Canibal onde “sobre os finíssimos véus brancos que prendem do teto e esvoaçam diáfanos, imprimem-se as fantasmagóricas imagens de terror de Theódore de Bry que ilustra o relato de Hans Staden e sua viagem ao Brasil no século XVI. Quanto mais tênue a história ou mais raros o documento, mais a fantasia preenche os vazios. Cria criaturas de sonho ou pesadelo que, através dos tempos povoam o imaginário dos homens”⁴⁹. Lembramos de sua mãe em nosso primeiro encontro: “*tem gente que tem medo de cuidar dela, pensa que ela é ruim da cabeça, mas ela é alegre*”.

Cecília



Fig. 9: Cecília, 1999. Pintura com guache.

Meu rosto vário desorienta as firmes pedras...
(Cecília Meireles, Inscrição).

Cecília, que tem síndrome de Down, chegou à escola em 1993. Havia sido avaliada pela instituição privada de ensino especial que freqüentava como alguém que estava desenvolvendo distúrbios mentais graves e comportamentos “autísticos”. Lá, suas birras, intolerância aos limites e indiferença frente às exigências do trabalho pedagógico eram interpretadas como comportamentos autísticos.

A suposição da existência de distúrbios mentais atinge um ápice quando ela agride fisicamente uma colega, batendo e arranhando a moça e ameaçando agredir quem dela se aproximasse. A família, que foi prevenida quanto à necessidade de procurar outras formas de atendimento para Cecília, recusou essa avaliação e procurou na nova escola uma alternativa de atendimento educacional que contemplasse suas necessidades.

Em 1995, quando chegamos à escola, Cecília estava com dezoito anos. Era baixinha, estava obesa, usava o cabelo, que era preto e cheio, curto e com franja, vestia-se quase sempre com roupas típicas de rapazes: usava roupas esportivas, bermudas compridas e camisa dos mais diferentes times. Tinha atitudes muito infantis,

o que lhe conferia uma aparência de criança. Identificava-se com o sexo masculino. Identificava-se como um menino e dizia que namorava Xuxa, de quem era fã ardorosa. Era a filha mais nova de uma família abastada, tinha três irmãos dos quais apenas uma ainda morava em casa e era uma espécie de “mãe” para ela, dispensando-lhe todos os cuidados. Cecília era voluntariosa, cheia de vontades. Costumava fazer birra para entrar e sair da escola.

Na escola era chamada pelo diminutivo de seu nome. Queria ser recebida por uma professora específica. Após entrar na escola, sentava em algum lugar e era difícil levá-la à sala onde deveria trabalhar. Ela só queria fazer o que desejava e quando tinha vontade. A professora e os colegas ficavam em torno dela fazendo, no espaço onde ela se encontrasse, o que deveria ser feito na sala. Sua professora respondia às suas expectativas: cantava parabéns diariamente para satisfazê-la ou contava histórias infantis. Frequentemente queria permanecer na oficina de artes ou dirigia-se à secretaria, onde pedia que ligassem para sua mãe vir buscá-la. Na escola, havia alguém disponível para levá-la ao banheiro, cuidar de sua higiene, dar remédios, suprir antecipadamente todas as necessidades que pudesse ter.

Seu principal interesse era o futebol. Costumava ir ao estádio com o pai para ver os jogos. Referia-se aos pais chamando-os pelo nome próprio e não se auto-referia, porém falava de si com uma terceira pessoa: “*Cecilia quer*”. “*Cecilia vai*”. Muitos dos comportamentos inadequados apresentados por ela eram vistos como engraçados e explicados pela sua condição infantil. Os pais não questionavam seu comportamento voluntarioso e dependente e mantinham-na imersa em um universo cultural infantil.

Avaliamos as dificuldades apresentadas por Cecília como relativas às condições sócio-afetivas que definiam suas formas de relacionamento em casa e na escola. Isso apontava para a necessidade de mudanças em nossas formas de conviver e trabalhar com Cecília. Fazia-se necessário construir com ela interesses referentes a uma jovem, a uma moça. Trabalhamos então, diariamente, com o intuito de ajudar Cecília a superar a “infantilidade” que caracterizava suas ações e restringia suas possibilidades de aprender e se relacionar melhor com todos em torno dela e consigo mesma.

O acesso à família de Cecília não era fácil. A família tinha a dificuldade de percebê-la como uma moça, de considerar que ela poderia aprender outras coisas,

participar da vida familiar de outras formas. O afeto que tinham por ela parecia impedi-los de perceber que Cecília precisava de limites. Ela precisava de outras formas de atenção e sua vida não podia ser dirigida só por suas vontades.

Aos poucos, foi se integrando às novas atividades e deixou de ter uma única professora como sua escolhida (as professoras se recusavam a ocupar esse lugar), passando a aceitar a companhia dos colegas. No final do primeiro semestre de 1995, os relatórios do trabalho desenvolvido com Cecília, já faziam referência às suas mudanças. Ela se mostrava mais receptiva ao que era proposto, comportava-se de forma menos infantilizada, conversava com os colegas e não restringia seu interesse às atividades realizadas na oficina de artes.

Quanto mais era exigida nas atividades, mais suas formas de ação se elaboravam e possibilidades se faziam visíveis: ajudava na limpeza, memorizava ordens, lia receitas registradas com símbolos, aprendia o nome das flores e plantas dos canteiros que plantava no jardim, entalhava placas, pintava, organizava a oficina classificando e seriando materiais, conseguia jogar e perder, suportava não ter comemorações de aniversário fora do contexto.

A obesidade dificultava a sua higiene pessoal. Precisava de ajuda. Inicialmente nem mesmo pedia para ir ao banheiro e nós tínhamos que estar atentas, lembrá-la, ensinar etc. Durante o período menstrual, Cecília irritava-se e chorava quando sujava-se. Procurávamos explicar o que era a menstruação, marcar, nesses momentos, sua condição feminina. Ajudá-la a controlar a situação. Com o tempo, começou a ir sozinha ao banheiro, solicitando ajuda apenas quando era necessário. Nessas ocasiões percebíamos que ela ficava incomodada, que gostaria de fazer tudo sozinha e ter mais privacidade.

Com o decorrer do tempo, Cecília participa de forma cada vez mais interessada das atividades de leitura e escrita. É comum que seja surpreendida “lendo” revistas (a ‘Caras’, a ‘Veja’) ou catálogos de venda de supermercados. Quando indagada sobre o que estava lendo, ela fazia referência às figuras, apontando-as e repetindo palavras incompreensíveis. Apresenta uma enorme dificuldade de fala. Raramente é compreendida por pessoas que não a conhecem. Fazia enorme esforço para comunicar-se.

De 1995 a 1999 convivemos com o enorme interesse de Cecília pela escrita. Gradualmente vai integrando-se às práticas de leitura e escrita vividas pelo grupo e elaborando suas possibilidades de ler e escrever: inicialmente conseguia relacionar a linguagem falada à linguagem escrita e conseguia identificar todas as letras, embora não conseguisse pronunciar todas elas; aos poucos aprende a escrevê-las e a fazer cópias do que deseja, posteriormente consegue fazer tentativas de escrita sem fazer uso dos modelos, nas últimas atividades que registramos, ela era capaz de escrever sozinha palavras e frases simples, com erros e omissões, pronunciando as letras, uma a uma. Em voz alta, compunha seus textos.

Interessava-se pelas leituras e pesquisas realizadas pelo grupo. Aprendia tudo e era capaz de fazer uso das informações obtidas, transpondo-as para a sua vida usando-as em seu benefício diário. Gostava das atividades desenvolvidas na sala de música: as conversas, a leitura das revistas, as fofocas sobre os seus artistas preferidos, a leitura do jornal, a leitura do suplemento com a programação dos eventos culturais da semana: os filmes, os shows, as peças. De uma aficionada pela apresentadora Xuxa ela se transforma em uma fã de Caetano Veloso, Chico César, Jorge Ben Jor, Titãs, Chico Buarque, Lulu Santos etc. Reconhece os artistas, acompanha suas apresentações na TV, se programa e mobiliza a família para ver o que quer.

De uma moça que só ouvia contos de fadas e que preferia a história de Pocahontas, Cecília passa a ser elemento chave no grupo na hora de escolher filmes e leituras. Tinha a sua opinião sobre tudo que conversávamos, e se esforçava para se fazer entender. Seus interesses não mais se limitavam ao futebol. Quando, diariamente, o grupo era indagado sobre qual suplemento do jornal leria, ela optava pelas notícias locais ou internacionais que envolviam problemas sociais ou pelas revistas de programas culturais ou fofocas sobre artistas.

As mudanças que se operam em Cecília na escola repercutem em casa. A família compreende sua alegria e envolvimento com os acontecimentos em torno dela e se surpreende com a nova Cecília. Relata que nas viagens ela se mostra mais participativa e menos voluntariosa e mal-humorada.

Sua irmã anima-se com suas mudanças e faz dela uma companheira de programas. Juntas vão ao cinema e vêem filmes em casa. Em 1997 na entrega do Oscar, sua irmã conta da indignação de Cecília porque Jodie Foster não ganhou o prêmio de melhor atriz pela sua participação no filme 'Contato'.

Aprende a participar dos jogos de competição, gosta de fazer atividades em dupla e todos queriam tê-la como parceira. Com a entrada de Lúcia, uma moça mais jovem que ela, faz sua primeira amiga no grupo. Essa amizade, assim como o convívio com as professoras e as mudanças na relação com a família, parecem contribuir para que Cecília construa um jeito de ser menos infantilizado e menos masculino. Ela passa a usar roupas mais leves e não apenas as camisas de times de futebol. Não muda seu estilo esportivo, mas passa a usar blusas e bermudas mais femininas. Ela continua vindo à festa junina usando camisa xadrez, lenço no pescoço e trazendo barba e bigode pintados no rosto.

Na oficina de artes, Cecília trabalha de forma cada vez mais elaborada. Com ajuda da professora, supera os trabalhos que se caracterizavam pela sobreposição de cores (ela pintava e ia colocando uma camada de tinta sobre a outra e no final era tudo uma mancha pastosa, escura e indefinida). Torna-se a aluna mais atenta às intervenções das professoras e empenha-se na produção de cada um deles: aprende a misturar as tintas, planeja, consegue esperar a tinta secar, preocupa-se com cada etapa, com as cores e formas que quer definir.

Durante os passeios às exposições, torna-se a aluna mais atenta, mais interessada. Miró, Niki, Monet, Picasso, Botero, Rodin eram nomes que faziam sentido para Cecília. Ela percebia cores, forma e estilo. Demonstrava ter muito prazer com o trabalho que realizava na oficina. Ficava durante muito tempo envolvida com os



Fig. 10: Cecília, 1998.

materiais, os preparativos e a atividade de pintura em si. Quando chegava à escola, dirigia-se à oficina e lá ficava, sozinha, desenhando ou “mexendo” nos materiais, arrumando o que podia.

Na última festa junina que fizemos na escola, Cecília usou camisa xadrez e calça jeans, mas não veio mais com pintura de barba e bigode e aceitou dançar com um dos colegas novos.

Na exposição ‘Brasileiros que nem eu. Que nem quem?’ Cecília, descendente de europeus, percorre a sala dos “brasileiros que vêm de longe”, vê nos desenhos e gravuras expostos “reminiscências de uma longa jornada para trazer até aqui esses viajantes, os seus ancestrais, que se incorporaram a nossa gente e que também são brasileiros. Que nem eu ou você”. Atravessa com interesse a sala vermelha, a sala da mistura de raças e culturas e encontra aí nas pinturas de Debret o olhar do estrangeiro, que “reitera a imagem mítica do indígena”, que “adoça os contornos dos corpos negros contra a paisagem”. Mas é no contraponto desse olhar romântico, nos documentárias indigenistas, que Cecília encontra o que mais lhe interessa. Quando volta à escola registra: “eu gostei mais de ouvir e vê os índios e de ver a floresta de palitos queimados, feita pelos homens do Carandiru”⁵⁰. Índios e condenados reencontram-se no olhar de Cecília, como no princípio da jornada. Eles e ela: brasileiros.

Clarice

Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura.
(João G. Rosa, Grande Sertão: Veredas).

Clarice chegou à escola no segundo semestre de 1996, trazida por sua mãe. Uma instituição de educação especial foi sugerida pela direção da escola regular que freqüentou durante algum tempo. Quando ingressou na escola, Clarice tinha acompanhamento psicanalítico, oferecido pelo serviço de psicologia da USP, já tendo freqüentado também os serviços psiquiátricos oferecidos pelo Hospital Dia.

Clarice é uma moça negra, de corpo forte. Aos quatorze anos, ela era muito grande para sua idade. Tinha o rosto redondo, traços bem definidos. Usava o cabelo curto, escovado. Tinha um corpo de mulher adulta. Vestia quase sempre bermudas e camisetas e calçava tênis. Carregava sempre uma mochila de plástico nas costas. Não olhava diretamente as pessoas com quem falava. Falava de forma rápida e em alguns momentos sua voz soava grave, adulta, sem entonação. Em outros momentos falava como uma menininha e a voz soava aguda e musical. Nesses momentos, falava ainda mais rápido e raramente conseguíamos compreender o que dizia.

Ao ingressar na escola, Clarice encontrava-se num período definido por sua mãe como de “crise”. Quando estava em ‘crise’, ela ficava em casa deitada por muito tempo, não ajudava a mãe nas tarefas de casa, não queria ir à igreja evangélica, não tomava banho e “conversava sozinha”.

A mãe conta que Clarice, quando criança, brincava sozinha, não olhava as pessoas, afirmava que as figuras faziam caretas para ela, chorava porque não tinha amigos e escondia-se das crianças que a mãe chamava para brincar com ela.

Freqüentou a pré-escola em uma escola pública e, conforme o relato da mãe, *“Começou bem na pré-escola, mas logo adoeceu”*. Foi se afastando das colegas, ficou diferente, ficou sem dormir, sentia dor de cabeça, babava e permanecia quieta, em silêncio. Durante esse período não se alimentava e tinha alucinações. Via um cachorro e vultos pretos. Sentia muito medo. Balançava o corpo para frente e para traz.

O pediatra consultado afirmou que *“aquilo”* passaria. Mas não passou e Clarice foi encaminhada de uma clínica para outra até fazer nove anos e ser internada no setor de psiquiatria do Hospital das Clínicas (HC). Permaneceu no hospital durante oito meses, de segunda a sexta feira, só saía nos finais de semana. Lá o médico explicou para a mãe que ela tinha esquizofrenia.

Após essa internação, Clarice iniciou o atendimento psiquiátrico, que se manteve até 1999. Uma vez por mês ela ia ao HC receber a dose mensal de medicação. Por orientação da psiquiatra, Clarice e sua mãe passaram a fazer também o acompanhamento psicanalítico, já referido.

Sua última experiência educacional havia sido em uma oficina abrigada. Antes esteve na rede pública de ensino. Conforme o relato da mãe, a experiência foi ruim: *“Os garotos das classes comuns mandavam Clarice fazer coisas...”*. Essas coisas são descritas pela mãe como atitudes agressivas dos garotos em relação à Clarice. Alguns colegas reagem à apatia de Clarice mandando que ela tirasse a roupa, mostrasse os seios ou atirasse sopa em outros meninos. Quando a mãe traz Clarice à escola e pede uma vaga, ela argumenta que o problema que Clarice tem na cabeça a deixou *“Meio boba, meio retardada”*. Às vezes, acha que Clarice tem um problema de memória e atenção *“que ela não grava as coisas, não presta atenção”*. Acha que, por isso, Clarice não aprendeu a ler e escrever.

Embora sua mãe trouxesse uma história confusa, onde a doença mental era comumente confundida com a deficiência mental, o convívio com Clarice levava-nos a perceber que a existência de limitações de aprendizagem e de desenvolvimento da atividade intelectual estavam relacionados aos transtornos psiquiátricos que apresentava e, possivelmente, ao uso contínuo de medicação. Embora Clarice fosse diferente dos demais por trazer um diagnóstico psiquiátrico, guardava em si semelhanças referentes às suas formas de lidar com o mundo e principalmente nas dificuldades que enfrentava para viver, para aprender.

Durante as semanas que se seguiram a sua chegada, Clarice, sob efeito da medicação, dormia muito. Esforçava-se para ficar acordada, mas não conseguia. Parecia se constranger quando acordava no meio dos acontecimentos, das atividades. Sua médica explica que não é possível reduzir o remédio. Diante das circunstâncias,

nos preocupamos em deixá-la confortável, à vontade para dormir quando necessitasse, em ter um espaço onde ela pudesse se dirigir para dormir. Ao mesmo tempo, não queríamos que o ritmo imposto pela medicação se impusesse também na relação de Clarice com a escola, que ela dormisse e acordasse no meio dos afazeres e atividades, como se isso fosse normal. Queríamos que ela percebesse e falasse quando precisasse ir dormir, assim como compreendesse que havia dormido, que entendesse que algo havia acontecido enquanto dormia e que, na medida do possível, essas coisas poderiam ser retomadas.

Explicamos para os demais que esse era um dos jeitos de Clarice ser, que essa era uma das suas limitações, que por enquanto ela precisava dormir bastante. Alguns perguntavam porque ela não ficava dormindo em casa. Respondíamos que para Clarice se sentir melhor, ela precisava não só dos remédios, mas também de sair de casa, de conhecer pessoas, fazer coisas boas, ter amigos e por isso ela tinha que sair e o lugar aonde ela fosse tinha que respeitar sua necessidade de dormir.

Cada dose do remédio afetava Clarice. Ela tinha enjôos, excesso de salivação e sono. Nos dias que se seguiam à aplicação do remédio, ela demonstrava sentir-se mal. Silenciava, parecia mais distante, salivava muito, dormia durante as atividades. Aos poucos, passados alguns dias, se animava outra vez, e com sua animação vinha outra vez o seu jeito de ser 'a falar sozinha'.

Em casa, dizia para o pai que queria parar de falar sozinha. Para a mãe, falava que era doente da cabeça e perguntava: *"Por que é que as minhas irmãs não falam sozinhas?"*. A mãe afirma que ela tem uma boa relação com os irmãos. Às vezes, segundo a mãe, ela fica muito quieta, se "separa do mundo". Nesses momentos, o pai se preocupa e, quando está em casa, conversa com ela.

Aos poucos, Clarice adapta-se à rotina de trabalho e do seu jeito "comedido", "estereotipado", reservado, ela passa a se envolver em tudo que fazemos. Clarice melhora muito.

No princípio, ela nos parecia rude, desajeitada. Sua voz grave, a falta de entonação, a rigidez dos movimentos contribuía para isso. Sua relação com o grupo era difícil. Um semestre após sua chegada essa relação ainda era muito marcada pelo seu desligamento, pela sua dificuldade de se expressar e pela forma como agia. Falava

pouco, só respondendo ao que perguntávamos. Movimentava-se de forma rígida, pouco harmônica, seu corpo grande parecia pesado e pouco flexível. Alternava inquietude e sonolência, quando não estava dormindo estava agitada, saía o tempo todo da sala para ir ao banheiro, para cuspir. Se não saía, cuspiam à mesa, em um pano que guardava sujo na bolsa sendo repetidamente usado. Os alunos reclamavam, o pano cheirava mal e nós tentávamos intervir, ajudar Clarice a agir de outra forma.

Quando ela falava, respondendo ao que perguntávamos ou perguntando algo, falava muito depressa, engolia palavras e letras. Meses após sua chegada, só dirigia-se aos colegas e professores quando era solicitada a fazê-lo. Nessas situações parecia não saber nossos nomes. Referia-se a todos de forma indistinta: “*É a mulher*”. ou “*É o homi*”. Se perguntávamos pelo nome da pessoa, ela repetia apressada: “*Como é que chama?*”. Ao devolvermos a pergunta, ela falava o nome da pessoa. Percebíamos que, embora estivesse aparentemente alheia, ela sabia o que acontecia.

Clarice ocupa seu lugar no grupo. Gosta de ouvir música. Aprende a pedir para pôr um disco para ouvir. Aprende a ligar o CD player e o velho “toca discos”. Se permitimos, canta e dança sozinha até se exaurir. Diversifica seu gosto musical, começa a gostar de Caetano Veloso, gosta de ouvir e cantar a música *Podres Poderes*. Começa a falar mais, pede coisas: “*Põe um disco*”. Posteriormente perguntamos: “O que você quer ouvir?”. E aí Clarice começa a construir um enorme repertório de suas preferências: “*Põe da Rita Lee*” (ou de Chico César, ou “*Põe Tião da Mafuá*”). Aos seus pedidos os amigos e nós respondíamos: “O que você quer ouvir da Rita Lee?”.

Na escola, freqüentemente Clarice fala sozinha. Conversa sozinha com uma mulher imaginária. Ficava constrangida se interrompíamos e perguntávamos com quem conversava. Respondia: “*É a mulher*”. Se alguém perguntava quem era a mulher, como era a mulher, ela respondia: “*A mulher, ela tem filho, cuida do filho, lava louça, faz comida*”. Ou seja, é como as mulheres que conhecia: sua mãe ou sua irmã casada ou as professoras. Propomos a Clarice que converse também com os colegas e conosco enquanto trabalhamos. Em nossos passeios, no cinema, Clarice raramente falava sozinha.

Em casa, a mãe surpreende Clarice masturbando-se, depilando-se sem autorização, despindo-se para dormir. A mãe preocupa-se, relata que ela às vezes faz

isso de forma indiscreta, que constrange a família. Na escola, ela expressa o desejo de ter um namorado, de casar. Vive atenta às conversas dos colegas. Sabe quem tem namorado ou namorada. Ela repete sempre as mesmas perguntas para as professoras: “*Você tem marido?*”. “*Você tem filho?*”. “*Como é o nome dele?*”.

Quando perguntamos algo a Clarice, ela responde de forma confusa, ansiosa. Quando pedimos que traga fotos e tentamos recompor com ela sua história, demonstra dificuldade de expressar-se com palavras. Sugerimos que faça desenhos. Os desenhos trazem detalhes da vida doméstica. Quando responde sobre suas características repete: “*Eu sou baixa, não alta, não baixa*” ou ainda “*Eu sou branca, não morena, não preta, não branca*”. Achávamos sempre que esse aparente “não saber” era apenas um jeito de Clarice falar, de se colocar nas situações. Na oficina de artes, inicialmente necessitava de muito apoio. Aos poucos, foi conseguindo trabalhar sozinha, organizar-se sozinha para o trabalho e desenhar, pintar e entalhar. Frequentemente fazia pequenos desenhos, que descreviam cenas domésticas. Em seus desenhos era comum a presença de utensílios domésticos, a mesa posta, os talheres, a pia.

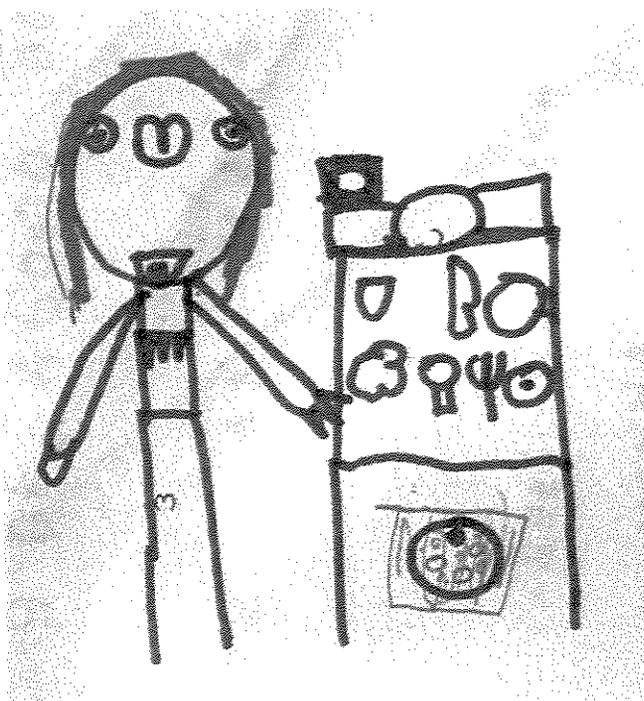


Fig. 11: Clarice, 1997.

Durante seu tempo conosco, em alguns momentos enfrenta maiores dificuldades, mostra-se mais ansiosa, assustada, desligada. Esses períodos são difíceis também para nós, pois gostaríamos de ajudá-la a sentir-se melhor e nem sempre sabíamos o que fazer além de contatar sua médica e psicóloga e de tentar compreender as possíveis relações entre suas dificuldades, as mudanças de medicação e os acontecimentos que dão forma à vida de Clarice na escola e na família. Na maioria das situações nos limitávamos a lembrar que a escola tem limites de atuação e era desse lugar de escola, como professoras, que tentávamos nos manter próximas a Clarice e chamá-la de volta aos nossos projetos e interesses.

Às vezes, quando relacionávamos os acontecimentos, tentávamos intervir. Quando, na escola, ela passa a ir ao banheiro com maior frequência para se masturbar, ficamos sabendo em conversa com sua mãe que em casa ela estava sob um controle maior e que a mãe havia falado para ela que se masturbar era feio e sujo, que não era coisa de moça direita. Em casa, Clarice estava sendo vigiada, acompanhada em suas idas ao banheiro. Conversamos com a mãe de Clarice, tentamos afastar a idéia da masturbação com sintoma de sua doença e enfatizar a idéia da masturbação como indício de desenvolvimento, do fato de Clarice ser uma moça e que a proibição talvez exacerbasse a ansiedade que a caracterizava. Insistimos que Clarice precisa ter um pouco mais de privacidade e conversamos com ambas sobre tudo isso: a preocupação da mãe, o fato de toda mulher sentir prazer tocando o corpo, a necessidade de preservar-se, de não se expor. Clarice reduziu suas idas ao banheiro, ficou 'bem' outra vez.

Após a entrada de Clarice na escola, com o tempo, a mãe observa que ela consegue participar de forma diferente das atividades sociais, vividas pela família. O convívio com parentes e "irmãos" da igreja evangélica torna-se menos estressante para ela e para todos. Na igreja, Clarice aprende todos os hinos, reza com fervor e os vizinhos comentam com a mãe que ela "não parece ter nada", a mãe se orgulha disso. Na escola, Clarice diz que vai à igreja para ver "*o homem*" (provavelmente o pastor), para deixar de falar sozinha. Quando perguntamos quem é o homem, Clarice explica que é o homem que diz que ela tem doença na cabeça, que ele põe a mão na cabeça dela e reza pra ela ficar boa, para parar de falar sozinha. A religiosidade de Clarice (é

de sua mãe) está sempre presente. Os detalhes, ou referências religiosas, que aos demais passam despercebidos são vistos e ouvidos por ela. É a única a escolher e aprender a música do compositor Zeca Baleiro, *O Heavy Metal do Senhor*:

“Enquanto isso deus brinca de gangorra no playground do céu com os santos que já foram homens de pecado e de repente os santos falam ‘toca deus um som maneiro’ e deus fala ‘agüenta vou rolar um som pesado’...”.

Em casa, ela faz progressos. A mãe consegue dar a ela mais atribuições e obrigações. Constata que Clarice gosta de ajudar, de estar ocupada, descobre que Clarice é capaz de realizar muito bem, algumas tarefas: “*Faz um arroz melhor que o da irmã*”, conta a mãe em nossa última conversa. Insistimos que ela precisa confiar em Clarice, que ela tem seu jeito particular de ser. A mãe se comove e relata que flagrou Clarice rezando antes de dormir, pedindo a Deus para deixar de falar sozinha quando está no ônibus. Ela conclui que a filha percebe sua diferença em relação aos demais, que ela, Clarice, se constrange e sofre pelo que causa preocupação e constrangimento à mãe e a família.

Conosco, Clarice dava cada vez mais indícios de poder estar ao mesmo tempo ‘dentro e fora’ da realidade, participando dos acontecimentos. Ela também tinha dificuldade de estabelecer relações entre os fatos, de interpretar as situações de uma forma que ultrapassasse o significado literal das palavras ou a aparência imediata das situações. Para ela, alguém chorando significava apenas uma coisa: alguém tinha morrido. Um tom de voz mais firme e enfático significava que alguém estava brigando.

Avança nas atividades de leitura, torna-se uma ouvinte atenta (embora muitas vezes falasse sozinha enquanto líamos) e consegue colocar-se sobre o que conversamos, opinar, registrar com ajuda seu ponto de vista. Aprende a usar a palavra dos colegas para compor suas respostas, ou seja, aprende como participar do jogo discursivo. O contato sistemático com a leitura contribui para que Clarice consiga fazer uso da escrita. Pede que as professoras leiam as letras das músicas de que gosta. Aprende a escrever as letras e a falar o que quer escrever, copiando em seguida, com visível prazer, o texto que ela elaborou falando. Nos últimos meses, começa a fazer tentativas de escrita.

Em 1998, na festa junina, escolheu Haroldo para dançar a quadrilha. A escolha de Haroldo foi compreendida por nós como representativa das possibilidades de Clarice estar atenta às situações ao mesmo tempo em que recorria ao seu mundo particular. Haroldo era um colega valorizado pelo grupo, considerado bonito e atraente aos olhos de todas as moças e de Clarice também. Ela não estava alheia aos valores do grupo.

Em nossa última conversa, sua mãe relata que ela inventou uma brincadeira e a mãe se emociona ao contar que, diariamente, pela manhã, após a saída do pai e das irmãs para trabalhar, Clarice coloca a mochila da escola nas costas e diz: “*Mãe, eu vou trabalhar*” e sai, dirigindo-se a um terreno baldio perto de casa onde arranca o mato e, como diz a mãe, “*Ela brinca de trabalha*”. A mãe diz que ela fica bastante tempo “trabalhando”. O jogo de Clarice relatado pela mãe aponta uma nova forma de relacionamento entre ambas: a mãe está deixando Clarice sair de casa (mesmo que possa vê-la e mantê-la sob relativo controle, do quintal de casa onde cuida de seus afazeres). A mãe está menos constrangida com as limitações e inadequações apresentadas por Clarice e consegue ver muitos de seus comportamentos como indícios de sua vontade de fazer o que todo mundo faz. “*Ela também quer, trabalhar, ajudar em casa, ser como as irmãs*”, conclui a mãe comovida.

Quando indagada sobre o que gostou de ver na visita à exposição ‘Brasileiros que nem eu. Que nem quem?’ Clarice diz que o que mais gostou foi de ver a imagem de Nossa Senhora da Boa Morte. Na sala “Dourada ou O esplendor barroco”, projetada como uma igreja barroca, a foto de Nossa Senhora “se reflete sobre o fundo dos nichos de vidro incrustados no próprio chão, por onde se espalham objetos de uso litúrgico e doméstico (...)”. Na sala, o universo múltiplo do sagrado é fundido: há os desenhos das danças rituais dos Jurupixuna, a lemanjá das festas de umbanda, a melodia dos oratórios se soma às cantigas do povo xavante, às músicas do alto xingu, aos sons dos tambores dos Anturos de Minas, das congadas de Ilha Bela... Clarice gosta (se identifica com?) destas heranças “que deitam raízes fundas na cultura brasileira, construída ao longo de uma história em que aprendemos a nos conhecer como brasileiros. Eles e nós. Eu e você”.⁵¹

Antônio

QUE ANDO A BOIA PASSAVA. E A POE] RAI A BAIXANDO
EU JOGAVA MAO E DA EEL SAIA PULANDO

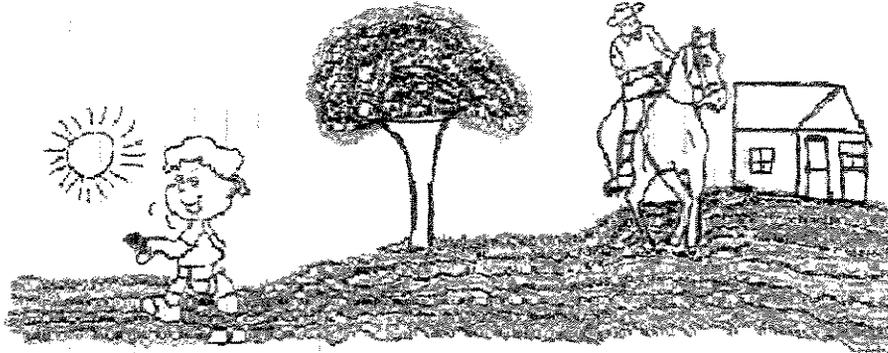


Fig. 12: Antônio, 1997. O Menino da Porteira. Rascunho para xilogravura.

Nos caminhos dessa vida muito espinho eu encontrei...
(Teddy Vieira e Luizinho, O Menino da Porteira).

Antônio chegou à escola no primeiro semestre de 1997. Foi encaminhado pelo médico neurologista que o atendia. Para o médico, além da epilepsia e dos transtornos psiquiátricos que apresentava, ele tinha um déficit intelectual, um retardo mental, que se expressava nas suas dificuldades para aprender a ler e a escrever e na sua compreensão limitada das suas próprias dificuldades e condição de vida. Para o médico, ele precisava principalmente de uma rotina de trabalho, de ocupação, e por isso precisava de uma escola e de preferência de um trabalho educacional especializado.

Antônio foi trazido à escola por sua irmã, que era o arrimo da família. Para a irmã, ele é “tolo”, pois vive sonhando com coisas impossíveis e também é agressivo, nervoso - “fraco dos nervos” - como “comprova” a epilepsia. Ela afirma que é difícil cuidar dele e mantê-lo, que já tentou, sem sucesso, conseguir para Antônio o benefício de aposentadoria pelo INSS. Antônio vive com essa irmã, a mãe e mais um irmão em

uma casa na zona sul. A família veio do Piauí no princípio da década de 80. Sobre a vida escolar de Antônio a irmã não lembra muito e nunca interroga a mãe sobre o tema, dessa forma nunca traz respostas às questões que formulamos. Antônio diz que já foi a escola, mas não lembra quando, nem onde. Raramente faz referência à família, exceto à irmã que o trouxe à escola.

A casa foi construída pela irmã que participou de um mutirão popular. A irmã conta orgulhosa que a casa é ampla, boa e que, finalmente, a mãe e Antônio podem ter um lugar seguro. Indagada sobre a participação de Antônio no mutirão, diz que ele não participou, que às vezes olhava e às vezes carregava tijolos. Ela registra a presença, em casa, de um outro irmão, há muito desempregado. Frequentemente esse irmão, que é alcoólatra, torna-se agressivo, fazendo de Antônio o alvo de sua atenção. Quando essa situação torna-se insustentável, Antônio vai para as casas de outros irmãos, alternando sua presença, por poucos dias, onde recebe permissão para ficar. Fica indo de uma casa para outra, até poder voltar para a casa da irmã.

Antes de vir à escola, passava a maior parte do seu tempo andando de ônibus pela cidade. Sozinho descobriu os endereços da Rede Globo e do SBT. Segundo a irmã, ele costumava ir às emissoras onde permanecia por muito tempo na expectativa de conhecer os apresentadores dos programas de calouros e pedir ajuda. Queria principalmente conhecer o apresentador Gugu Liberato, ou o próprio Sílvio Santos.

Antônio deseja ser cantor de música sertaneja. Veste-se como tal. Traz sempre uma camisa xadrez ensacada, usa um cinto de couro com uma grande fivela prateada, usa botas, calça jeans quase justa e jaqueta. Usa sempre as mesmas roupas, mas está sempre bem arrumado. É muito baixo, tem o corpo franzino, a cabeça grande, é calvo e usa bigode. Descreve-se como *"um cara nervoso"*, *"fraco da cabeça"*, *"um cara com muita vontade de vencer na vida"*. Diz que *"precisa aprender a ler e escrever para arrumar um emprego e casar"*. Afirma que *"precisa arrumar uma mulher para casar, pois já vai fazer 30 anos e ainda é virgem"*. Quando indagado se já trabalhou, se já procurou trabalhos que não exigissem a leitura e a escrita, ele argumenta que é fraco, que é epilético - *"eu tenho ataques"* -, que não pode *"pegar no pesado"*.

Antônio não sabe fazer uso dos relógios, sejam digitais ou de ponteiros. Orienta-se pela posição do sol no céu e assim organiza todo seu horário. Gosta de música

sertaneja e televisão. Está sempre usando um walkman, só ouve rádios que tocam música sertaneja. Sabe tudo sobre os programas do SBT e da rede Record. Quando permanece em casa fica vendo televisão. Tem idéias bem rígidas sobre o que é coisa de homem e o que é coisa de mulher, sobre religião e outros assuntos. É sempre falante e, se há oportunidade, repete as mesmas frases, explicando suas idéias: “*A mulher ideal tem que usar cabelo grande, saias e sapato fechado pra não mostrar o pé*”. Não gosta de mulheres que usam calça comprida. Diz que “*Mini saia é coisa de mulher que não é séria*”.

Às vezes fala de uma moça chamada Luciana e diz que ela foi sua namorada. Outras vezes conta que ela não quis namorá-lo, mas que ele gostou muito dela. Para Antônio, Luciana encarna a imagem da mulher perfeita. Sua “Luciana” tem cabelos grandes, usa saias compridas e botas. Quando uma moça chamada Luciana é recebida no grupo, franzina, de cabelo curto, usando shorts e moletons, gritando e falando palavrão, Antônio fica extremamente chateado: “*Como que essa menina pode ter o mesmo nome que a Luciana que conheci?*”.

Ele demonstra muita dificuldade de compreensão do que é conversado, explicado pelos professores. É difícil para ele entender que as pessoas têm opiniões diferentes sobre uma mesma coisa e, principalmente, que essa diversidade de idéias precisa ser respeitada. Às vezes, demonstra o quanto é preconceituoso em relação aos colegas, às professoras e ao que é proposto como atividade.

Durante o primeiro semestre na instituição, com o seu jeito sério, ele envolve-se com tudo que é proposto, participa e se empenha nas atividades: cuida do jardim, ajuda na limpeza e organização do ambiente, na ida às compras no supermercado, nas atividades de leitura e empenha-se, sem muito sucesso nas atividades de escrita. Gosta especialmente da atividade diária de leitura do jornal e da oficina de gravuras, onde entalha no linóleo cópias de desenhos que escolhe ou desenhos seus, reprodução de trechos das músicas sertanejas que gosta. Inicialmente não queria trabalhar, afirmava que não sabia desenhar. Com a ajuda da professora, descobre que pode copiar os desenhos, as imagens que escolhe e começa a usá-los montando as ‘cenas’ que deseja. Um vaqueiro, uma árvore, um menino, uma cerca, uma porteira, um animal são coletados por ele e reunidos em diferentes desenhos. A partir de seus desenhos, faz gravuras bem acabadas. Entalhando, descobre que as cenas que monta podem ser

preenchidas pelo seu traçado. Gosta muito dessas atividades. Era fã de Sérgio Reis e sua música preferida era “Menino da Porteira”, que ele reproduziu detalhadamente, em uma série de gravuras.

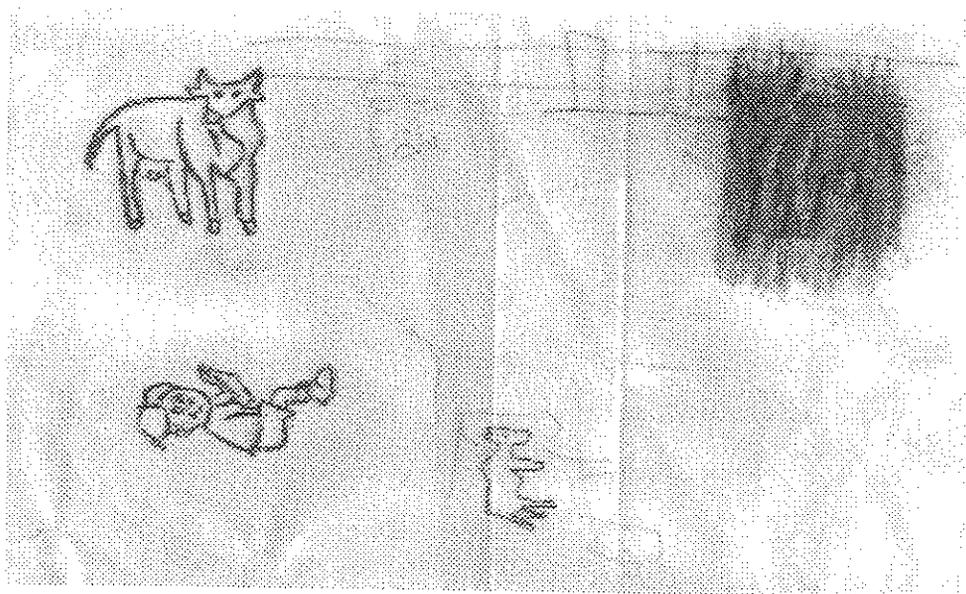


Fig. 13: Antônio, 1997. Imagens coletadas por Antônio para compor seus desenhos.

Aproxima-se de Adélia, uma das moças do grupo. Inicialmente ele critica Adélia, diz que seu jeito de falar não é de uma moça decente, critica seu jeito de se vestir. Ela discute e brinca com ele, diz que ele “*parece um velho*”. Ficam amigos e ele deixa evidente que quer mais que isso. Adélia, por sua vez, não esconde que tem outros envolvimento, embora alimente, explicitamente, as investidas de Antônio e de outro colegas do grupo. Ela volta para casa na companhia de Antônio e os dois passeiam no Largo do Socorro.

Logo a irmã de Antônio queixa-se que ele está gastando mais do que pode, que ele está presenteando a amiga. A irmã de Antônio acha que Adélia está se aproveitando dele, que é interesseira, que não quer nada com ele. Alega que Antônio acredita que precisa presenteá-la para permanecer na escola.

Conversamos com Adélia e Antônio na escola, separadamente. Com Antônio sobre a necessidade de controlar seus gastos. Sobre as queixas de sua irmã. Sobre a necessidade de esclarecermos que ele não era obrigado a comprar nada para ninguém, que isso não era condição para sua permanência na escola. Antônio deixa claro que

quer “*uma amizade séria, um compromisso de namoro*” com Adélia. Colocamos que isso tem que ser decidido entre eles. Que ele precisa falar para ela dessas intenções, do seu afeto. Conversamos também com Adélia e propomos que ambos conversem e esclareçam a situação. Antônio mostra-se decepcionado com o desfecho da conversa com Adélia. Não comentam conosco o que conversaram mas, pelos ânimos, concluímos que ela recusou a proposta de namoro feita por ele.

Semanas depois, ele vem com sua irmã à festa junina e, em seguida entramos em férias. Durante as férias, ele aparece algumas vezes na escola “para fazer uma visitinha”. É visível que precisa do espaço, que não tem o que fazer e sente falta. Quando vem, se demora: aceita um café, conversa.

Ele retorna em agosto. Ele e Adélia mantêm-se mais afastados. Ela passa a sair depois dele e, freqüentemente, na companhia dos funcionários de apoio com quem pega o ônibus de volta para casa.

Retoma as atividades. Continua a demonstrar empenho na oficina. Reproduz desenhando, imagens de esculturas. Usa as reproduções como parte de desenhos seus, desenha palcos, com luzes dirigidas ao centro.

Não consegue avançar no aprendizado da escrita. Consegue fazer cópias de textos, mas percebe que não consegue escrever sozinho o que deseja. Pergunta quando vai aprender a ler e a escrever. Pede que as professoras façam mais lições de cópias e elas tentam conversar, explicar que não é só copiando que a gente aprende a ler e a escrever, que para algumas pessoas é mais complicado, mais difícil, que não há um tempo definido. Citam os colegas como exemplos, tentam mostrar que já é possível para ele usar a escrita, falam de seus avanços, de quantas coisas ele havia aprendido em poucos meses, mesmo sem saber ler e escrever.

Tudo parece estar bem até que Antônio começa a demonstrar uma dificuldade cada vez maior de separar a realidade de sua fantasia. Volta a falar de Gugu, Faustão e Sílvio Santos e agora fala insistentemente na gravação de um CD. Diz que sua irmã vai financiar a gravação de um CD e que com esse CD ele poderá finalmente se apresentar no programa do Gugu Liberato. Diz que não tem sido recebido porque Gugu Liberato tomou conhecimento de sua ida à Globo e não gostou que ele fosse à emissora rival.

Embora traga todas essas fantasias e conte histórias complicadas e visivelmente fantasiosas, Antônio segue trabalhando, fazendo o que é proposto, ainda que se mostre mal humorado e intolerante com todos.

Esse período coincide com uma espécie de abandono de Antônio pela família. A irmã não comparece mais às reuniões, o acompanhamento psiquiátrico é abandonado, ele fica sem medicação e não há mais controle do seu retorno periódico ao neurologista para tratamento da epilepsia.

Quando falamos com ela pelo telefone, ela alega estar sem tempo, afirma que ele está bem, que é difícil controlar sua ida ao médico, que ela não pode levá-lo, que Antônio sai de casa para fazer uma coisa e faz outra e que ele faz o que quer. Insistimos que venha conversar conosco, relatamos o que Antônio está falando, onde diz que vai, o que fala que vai fazer e, para nossa surpresa, ela diz que não sabe de onde tirar o dinheiro para a gravação do CD, que está tentando conseguir esse dinheiro e apressa-se em marcar reuniões às quais não comparece.

As fantasias de Antônio começam a estar, cada vez mais, presentes durante as atividades. Ao mesmo tempo, mostra-se interessado pela funcionária responsável pela limpeza: quer ajudá-la a limpar o jardim, a apanhar as folhas secas e as frutas que caem com o vento, começa a chamá-la de “*moça do cata-folha*”. Ela se incomoda com a atenção que Antônio passa a lhe dispensar. Mantém com ele um tratamento cordial, e quando é possível, dispensa a ajuda que ele oferece.

Antônio se mostra cada vez mais intransigente e intolerante com os colegas. Conta histórias fantásticas sobre seus impasses com as emissoras de TV e passa a chegar à escola cada vez mais cedo, provavelmente porque não tem outro lugar para onde ir e possivelmente porque, no verão, a mudança da posição do sol o traz à rua e às atividades cada vez mais cedo, ou ainda, talvez por saber que chegando mais cedo poderia estar mais próximo da funcionária, se oferecer para ajudá-la. Assim cria atritos com os funcionários que não podem permitir sua entrada antes da chegada dos responsáveis pelo trabalho da escola e também não podem alimentá-lo. Quer entrar de qualquer forma. É evidente que em muitos dias, Antônio permanece sem se alimentar. Ele parece não sentir necessidade disso. Talvez devido sua condição de vida não esteja habituado a almoçar todos os dias, ou talvez, no estado de alheamento em que

se encontrava, isso não fosse uma necessidade. Às vezes permanecia muito quieto, sentado, separado de todos, resistente ao nosso chamado.

Durante as últimas semanas do semestre tentamos, sem sucesso, falar com sua irmã. Não podíamos descartar a possível relação da interrupção do tratamento medicamentoso com as dificuldades que vinham sendo apresentadas por Antônio. Temíamos que ele começasse a apresentar também os sintomas da epilepsia, que pudesse cair e se machucar. Somos informados que ele, quando não tenta entrar na escola mais cedo, fica pela rua, e que procura pelos vizinhos, vigilantes e taxistas nossos conhecidos, para contar que o quintal da escola está cheio de cadáveres e que por isso os funcionários não o deixam entrar.

Quando o semestre acabou, conversamos com Antônio. Dissemos que ele só poderia voltar no semestre seguinte se os tratamentos médicos fossem retomados, que eram importantes, que ele precisava cumprir o que havia sido combinado e que sua irmã, ou alguma outra pessoa da família, teria que vir periodicamente à escola, para conversar e saber do trabalho. Antônio ficou muito chateado. Disse que marcava as consultas, mas que elas demoravam muito: *“Você vai ver como demora!”*. Sabíamos que ele tinha razão. Respondemos que acreditávamos, mas que ele sabia que cada vez que abandonava o tratamento e que precisava recomeçar tudo, essa demora era ainda maior. Explicamos como foi possível, falamos da importância da medicação e do tratamento e ele se foi. Antes de fazer férias, conseguimos falar com a sua irmã por telefone, insistindo que ele não estava bem e que os tratamentos precisavam ser retomados.

Durante as férias, Antônio volta à escola algumas vezes para nos visitar. É visto também nas ruas próximas pelos funcionários e conhecidos.

No princípio do ano seguinte, quando retomamos as atividades, logo Antônio apareceu. Ele foi bem recebido, cumprimentou os amigos, mas não pode ficar. Conversamos e explicamos, mais uma vez, que só poderia ficar quando fizesse as avaliações, quando retornasse com sua irmã. Ela finalmente veio conversar e disse que as consultas haviam sido agendadas. Explicamos que para Antônio retornar à escola, as avaliações psiquiátrica e neurológica eram necessárias, e precisavam ser apresentadas, assim como era preciso assegurar a continuidade dos tratamentos.

Explicamos que achávamos que ele não estava bem, que precisava de cuidados, queríamos saber se algo mais estava acontecendo na vida de Antônio, falamos de suas dificuldades para aceitar os limites de horário, que nós não podíamos recebê-lo tão cedo, alimentá-lo, nos responsabilizarmos por ele o dia todo, falamos de suas fantasias. Insistimos que se ela não podia, ou não queria responsabilizar-se por ele, acompanhando o trabalho da escola, nós não poderíamos aceitá-lo. Explicamos que éramos apenas uma escola, que o trabalho tinha limites, que ele precisava de outros atendimentos.

Ela comprometeu-se a providenciar tudo e nos surpreendeu afirmando que ele estava muito chateado, mas que tudo isso ia passar, porque ela iria conseguir o dinheiro para ele gravar o CD que ele desejava, que esse era o problema. Tentamos conversar mais, explicar que o problema não era só a frustração, que ele estava precisando de ajuda médica e ficamos aguardando que ela tomasse as providências combinadas.

Antônio não conseguiu voltar.

Francisco

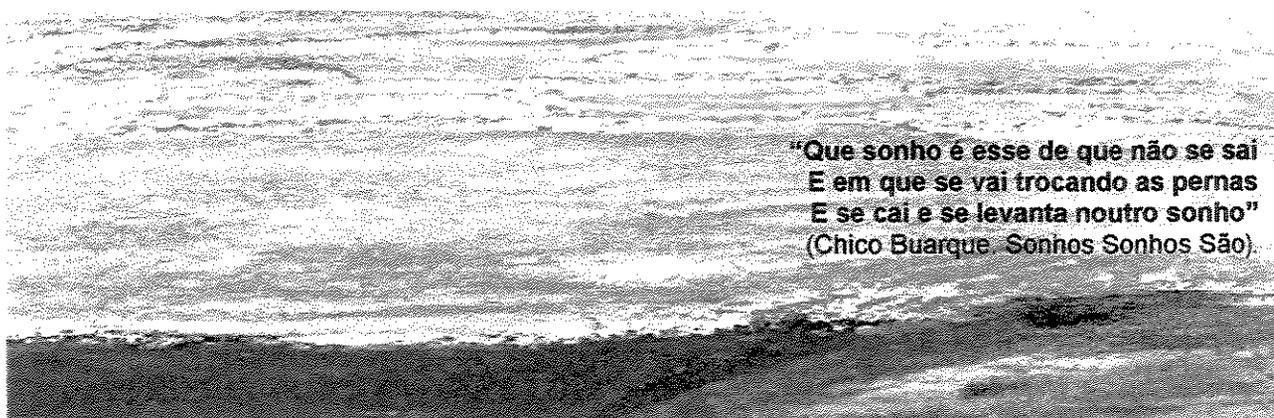


Fig. 14: Francisco, 1996. Pastel sobre cartolina.

Francisco tem síndrome de Down e chegou à escola em 1996, aos vinte e seis anos, vindo de uma instituição especializada na preparação de jovens e adultos com deficiência mental para o trabalho, onde estava namorando uma colega. O namoro despertou a preocupação dos pais que achavam que a relação era nutrida pelo interesse da moça nas possibilidades financeiras representadas por Francisco. Alegavam que ele estava sendo usado por ela e por sua família. Assim, a única preocupação e a maior expectativa em relação à mudança de escola era inicialmente afastar Francisco da moça e, com isso, dificultar a continuidade do namoro.

Em seus depoimentos, os pais têm opiniões coincidentes em relação ao filho e às suas possibilidades de aprendizagem. Suas opiniões definem Francisco como alguém que é muito capaz, que consegue fazer tudo, que compreende bem as coisas, mas não é capaz de escolhas, de assumir responsabilidades, de decidir e viver (sob orientação) uma relação por ele conquistada.

O Francisco que recebemos na escola estava ressentido e reticente. Sabia porque estava vindo. Ressentia-se, sobretudo, em relação à mãe. Atribuía a ela toda a responsabilidade pela separação e sentia falta dos amigos, professores e, principalmente, de encontrar-se diariamente com a namorada.

Tinha uma boa imagem de si mesmo. Apresentava-se dizendo: *"Eu sou Francisco, eu nado, eu ganhei medalhas de natação, eu faço judô, eu sou rico, eu sou bom e bonito, eu tenho uma namorada, eu..."*. A lista de adjetivos estendia-se se alguém dispunha-se a ouvi-lo. Às vezes andava com as medalhas na bolsa para mostrar.

Rapidamente foi envolvido pelas novidades, pela nova rotina, pela proposta diferenciada de trabalho. Destoava do grupo dos outros rapazes por suas possibilidades e principalmente por seu bom-humor, sua vivacidade e disponibilidade para tudo o que era proposto. Ao mesmo tempo mostrava-se semelhante na forma infantilizada de referir-se a si mesmo. Aos poucos, fomos constatando que embora Francisco falasse de si mesmo como um cara bonito e legal, ele convivia mal com o fato de ter síndrome de Down, achava os colegas com síndrome de Down feios e bobos e mantinha-se longe deles.

Embora a situação financeira de Francisco, filho de uma família abastada, o colocasse em uma situação privilegiada, não o fazia voluntarioso, dependente de empregados ou indisponível. As diferenças culturais que caracterizavam a sua vida em família, os valores e a experiência de viver fora do Brasil, durante alguns anos, no princípio de sua adolescência, marcam visivelmente as suas possibilidades de ação. Ele cuidava de sua própria roupa (lavava e passava), de sua própria comida (descongelava, esquentava o almoço que trazia diariamente), de seus objetos de uso pessoal (arrumava a bolsa para ir à academia de ginástica após a escola) etc. Em casa, se faltava o caseiro, ele fazia com a mãe a limpeza do jardim e da piscina, fazia a faxina, passava as camisas do pai e do irmão em troca de alguns reais. Em relação aos outros jovens e adultos com quem tínhamos contato, Francisco mostrava-se mais independente, mais capaz na lida com as exigências do dia-a-dia. Em sua casa, a família não tinha empregados e ele era solicitado para todo serviço. Era capaz de desempenhar várias funções, mas era sempre avaliado por sua mãe como alguém que não se empenha e que *"faz tudo de qualquer jeito"*.

Dos anos fora do Brasil, Francisco guardava fotos e lembranças agradáveis. Tem muitas fotos dele na Escola Especial onde estudava, fotos da professora preferida e dos amigos e, principalmente, guarda lembranças da língua inglesa e a suposição de que sabe falar Inglês (ele acreditava que falava e entendia o Inglês).

Embora Francisco tenha tido durante muitos anos atendimento fonoaudiológico e psicopedagógico, enfrentava uma grande dificuldade de fala, que resultava em uma enorme dificuldade de comunicação com pessoas que não o conheciam. Freqüentemente seus ouvintes inferiam coisas erradas, que se distanciavam do que ele

queria dizer. Compreender Francisco em um primeiro contato era difícil. Compreendê-lo só se fazia possível na medida em que suas falas eram contextualizadas e que suas dificuldades de articulação eram conhecidas. Suas dificuldades de fala o atrapalhavam e ele se ressentia por elas, constrangendo-se quando não era entendido.

Ele também não sabia escrever ou ler. Identificava letras e famílias silábicas, conhecia algumas palavras memorizadas, escrevia, mas tinha dificuldade de fazer cópias e só conseguia escrever o que era proposto ou o que desejava com dificuldade. Com o conhecimento e uso do sistema numérico ocorria o mesmo. Tinha dificuldade com cálculos simples de soma e subtração, sabia registrar pequenas operações, mas não conseguia fazer uso dessa possibilidade. Quando entrou na escola, ainda trazia na bolsa cadernos repletos de exercícios que queria repetir: a escrita de seu nome, das famílias silábicas. Os exercícios eram parte do trabalho de apoio psicopedagógico que ele fazia, para o aprendizado da leitura, escrita e cálculo.

Seus interesses limitavam-se às atividades esportivas que realizava e à sua namorada. Suas conversas restringiam-se aos seus problemas amorosos e familiares. Era, no grupo, o único que freqüentemente fazia programas nos finais de semana. Participava, aos sábados, das atividades desenvolvidas por um grupo de jovens com deficiência coordenado por uma entidade beneficente desvinculada de qualquer instituição especial. Em casa, passava muito tempo vendo televisão, na companhia da mãe ou sozinho. Via as novelas que estavam sendo exibidas. Era fã de Regina Duarte e Toni Ramos, um torcedor do São Paulo, um paulistano apaixonado pela cidade, um eleitor de Paulo Maluf.

A mãe achava que Francisco tinha um enorme potencial para o trabalho com artes plásticas. Ele fazia aulas de pintura a óleo e de pintura em seda. Ela queria que a escola trabalhasse para que Francisco tivesse uma produção que fosse comercializada. Queria que a escola oferecesse a Francisco um trabalho individualizado, centrado nesse objetivo. Embora ele não se recusasse a pintar, não parecia muito interessado em ser o artista que sua mãe desejava e sua produção não tinha a qualidade necessária para ser comercializada. A distancia entre as expectativas dele e da mãe definiam a relação de ambos. Relação de permanentes atritos. Muitas vezes ela o solicita de forma que ele não quer ou não pode responder.

Há dez anos, Francisco fazia terapia com a mesma psicóloga. Ela intermediava as crises vividas por ele na família, nas escolas, com os outros profissionais que o atendiam e principalmente nos problemas que enfrentava com a mãe. A relação de Francisco com a terapeuta era uma bonita relação de amizade e, numa certa medida, de dependência, visto que era ela que decidia, que resolvia por ele e por seus pais, os problemas que eles deviam enfrentar juntos. Por outro lado, Francisco tinha nessa pessoa alguém que o ouvia e buscava repetir esse modelo de relação em todos os outros espaços. Tudo era transformado por ele em um problema psicológico. O tempo todo ele pedia para falar “em particular”, contar seus problemas pessoais.

Logo percebemos a necessidade de deixar claro que o espaço da escola era diferente, que poderíamos nos relacionar de outra maneira, que poderíamos ser amigos e conversar sobre muitas coisas e não apenas de sua vida pessoal, que seus problemas com seus pais, relativos ao seu namoro e outras dificuldades suas, tinham que ser discutidos com eles. No início, foi necessário remetê-lo aos colegas e às conversas com o grupo, deixar evidente que todos, não importando as limitações que apresentavam, eram dignos de nosso respeito e atenção. Trabalhamos com Francisco para que ele pudesse construir outras formas de relacionar-se com as pessoas e com ele mesmo.

Francisco encontrava no pai e nos irmãos apoio à realização de seus desejos e uma maior compreensão frente às suas limitações. Embora não evitasse a pressão exercida pela mãe na vida de Francisco, o pai estava sempre intervindo e muitas vezes conseguia alguma saída, alguma forma de contornar as imposições maternas. Assim, Francisco vivia oscilando entre o poder de decisão de uma ou outro. Decisões sempre mediadas pela terapeuta.

Francisco se locomove pela cidade conduzido por um motorista de táxi contratado pela família para oferecer diariamente esse serviço. É também o motorista que o leva para encontrar a namorada. Ele faz do motorista seu confidente, conversando sobre suas necessidades sexuais, seus medos de perder a namorada, seus projetos de vida. Entregue às suas próprias possibilidades de circulação social e de viver uma relação amorosa, ele recebe do motorista orientações, limites etc. Em um dado momento, o motorista procura-nos na escola para pedir ajuda, informa que o

flagrou com a namorada, dando um “show” para os demais freqüentadores do shopping onde se encontravam. Nessa situação, ele percebe que Francisco recusa, desdenha as suas orientações, assim como desrespeita horários que combinam etc. Quer que conversemos com Francisco. Quando sugerimos que converse com os pais, argumenta que se recorrer à mãe, a continuidade do namoro será, mais uma vez, colocada em questão sob o argumento de que Francisco não sabe comportar-se (e ele poderia perder seu cliente).

Essas situações nos colocavam no meio da intrincada rede de controle vivida por Francisco. Quando conversamos com ele sobre a necessidade de respeitar os horários combinados e os compromissos estabelecidos com o motorista, ele argumentou que a mãe diz que o motorista pode esperar. No contexto das relações sociais, Francisco percebia as posições ocupadas por cada um e exercia, ele também, os seus poderes.

Ao remetermos o problema à família, vemos entrar em cena na vida de Francisco um acompanhante terapêutico, um psicólogo, com quem ele saía e que passa a acompanhá-lo nos encontros com a namorada, que o ajuda conversando sobre o que é um namoro, como pode ser vivido em público, o que deve ser privado. Assim, sozinho ou em situações “terapeutizadas” e “tuteladas”, Francisco ia aprendendo a namorar no parque ou no shopping, a andar sozinho, a comprar sua entrada na bilheteria do cinema, a comprar um lanche, um presente para a namorada.

A crise desencadeada pela proibição do namoro resultou em um “noivado” (Francisco e a namorada trocaram alianças, escolhidas e compradas por eles em um dos encontros dos dois) e na preocupação de Francisco em tornar-se independente - visto que sua mãe deixou bem claro que ele só poderia fazer o que queria (ter relações sexuais com a namorada) quando fosse financeiramente independente - Francisco começa a sonhar com um emprego, um trabalho e um salário e acrescenta aos adjetivos que o definem “o ser noivo”.

Ter uma namorada, ser noivo, era para Francisco algo definidor. Algo que agregava um valor que percebíamos ser maior, mais importante do que aquilo que os pais, a terapeuta, ou mesmo nós, poderíamos compreender ou atribuir.

Sua relação com a mãe torna-se cada vez mais difícil. A namorada pressiona Francisco, quer conhecer a casa dele, sua família. Argumenta que agora são noivos. A

mãe recusa-se a recebê-la. Francisco teve em casa o modelo dos irmãos que levavam as namoradas para conhecer a família. Quer ter os mesmos direitos. A mãe não permite. Como Francisco quer uma explicação, os argumentos da mãe são sempre relacionados à síndrome de Down. Na escola, Francisco volta a solicitar muitas conversas. Diz que não quer "*ser Down*", que "*Isso é muito ruim*".

Concomitantemente, a mãe considera a possibilidade de Francisco fazer uma vasectomia, pois ela não sabe o que pode acontecer com o namoro. Ao mesmo tempo em que o considera incapaz se relacionar sexualmente, levanta a hipótese de isso acontecer e ser usado pela família da moça para obtenção de vantagens financeiras. Também teme que a moça engravide de outra pessoa e alegue que o filho é de Francisco. Considera que Francisco acreditaria nisso e poderia ser manipulado. Muitas conjecturas são formuladas como argumentos para justificar a necessidade de uma vasectomia.

Francisco se aflige, se entristece e conversa (tem motivos para isso) com todos que aceitam ouvi-lo. Não tem muitos elementos para elaborar toda a situação, mas sabe que é uma cirurgia que o impedirá de ter filhos. O pai, sensível ao drama vivido por Francisco, está cada vez mais ausente. Viaja muito. A mãe relata que em casa Francisco está agressivo.

Explicamos para Francisco o que é a vasectomia. Sugerimos que converse com o médico e com seus pais sobre seus receios em relação à cirurgia e sobre sua posição. Conversamos muito sobre a síndrome de Down, suas implicações em termos de limitações orgânicas e o fato dela ser também algo que vai se constituindo na vida da pessoa, ou seja, tentamos fazê-lo entender que a síndrome de Down em si não é impeditiva. Lemos e vemos vídeos com histórias ou depoimentos de outras pessoas com síndrome de Down, pessoas para quem essas limitações não são impeditivas da construção de uma vida a dois, do exercício da sexualidade e de um trabalho. Enfatizamos o papel desempenhado pelo Estado nessas situações, pelas formas como se organizam os serviços assistenciais.

Ao mesmo tempo, Francisco está envolvido com o trabalho da escola. Sua condição diferenciada o coloca num papel de liderança no grupo. Ajuda os colegas e professores na organização do espaço, sua presença define os rumos tomados pelo

trabalho. Suas possibilidades de ação se ampliam. Ele compartilha com o grupo seus interesses. Com a ajuda das professoras prepara, no micro-computador, atividades para os colegas, traz para o grupo sua bolsa cheia de CDs do Abba, seus álbuns de fotos. Começa a imitar os professores, a trazer o suplemento cultural do jornal do dia, as revistas de TV, vai ver os filmes que indicamos com a namorada, conta sobre os acontecimentos familiares relativos ao pai e aos irmãos.

Seus anseios por um trabalho nos levam a organizar um programa de trabalho na escola, onde ele assume algumas responsabilidades, tarefas como ajudante dos professores, auxiliar dos colegas que precisam de apoio, ajudante da secretaria em tarefas que envolvem a organização dos documentos, a entrega de correspondência/avisos para os alunos e professores.

Quanto mais argumentos constrói, mas difícil é para Francisco se expressar. Em uma das situações de gravação das atividades ele desabafa: *"tenho vergonha, não sei falar, falo errado"*. Nos esforçamos para convencer Francisco que ele não precisa falar bem para dizer coisas boas, importantes. Que qualquer pessoa que o conheça percebe que ele tem coisas a dizer, que ele é uma pessoa inteligente. Conversamos sobre como essas dificuldades são menores quando as pessoas o conhecem e ele fica mais tranqüilo. Conversamos que talvez nunca seja possível falar igual às outras pessoas, mas que isso não o impedia de falar sobre as mesmas coisas, de participar das situações, de trabalhar, de *"curtir a vida"*, como ele dizia.

Seu bom humor, seu entusiasmo, permanecem inalterados, mas ele não se comporta mais da mesma forma que antes. Já não se elogia com a mesma frequência, não abraça e beija todas as professoras.

Os encontros com a mãe nos falam de duas pessoas diferentes. A mãe diz que Francisco é um fingidor. Que nós não o conhecemos de verdade. Comporta-se em casa de forma contrária, recusando-se a ajudar nas tarefas, gritando, chutando portas e quebrando coisas. A discussão em torno da vasectomia faz com que Francisco questionasse o tratamento que há anos vem fazendo. Ele desabafa na escola relatando o que compreende do que a mãe lhe diz. Fala que tem que fazer o tratamento porque sem os remédios ele seria mais feio, *"seria Down"*, seria como os colegas mais

comprometidos e aponta os colegas. Ele compreende as explicações da mãe nos termos de que enquanto toma os remédios ele se torna uma pessoa menos “Down”.

Ao mesmo tempo, insiste em ter mais oportunidades de viver o namoro. Quer que a namorada seja aceita pela família de qualquer forma. Na escola, solicita mais “horas de conversa particular”, fica chateado quando colocamos os limites e nessas conversas está sempre voltando ao mesmo ponto: diz que tem medo de enlouquecer. Conta que quando era pequeno (adolescente) uma vez ficou “tão louco” que fugiu nu pela rua, pulou o portão da casa carregando uma faca. Ele não explica porque fez isso, só fala que “estava louco”, que queria correr, que não sabia o que fazer e agora teme (ameaça?) ficar louco desse jeito outra vez. Entendemos que Francisco nos fala sobre a possibilidade de “fazer uma loucura”, de perder a paciência com toda essa situação, de perder o controle. Tentamos ser solidários e ao mesmo tempo fazê-lo compreender que na vida nem tudo ocorre como planejamos, queremos, merecemos e que temos que aprender a conviver com os problemas sem perder o controle.

Conversamos com Francisco sobre seu medo de ‘sair correndo’ por aí outra vez. Falamos sobre como ele está diferente agora, como consegue pensar sobre essas coisas e compreendê-las de um outro jeito. Argumentamos que ele já sabe o que significa sair correndo nu pela rua. Tentamos ajudá-lo a pensar em como isso poderia prejudicá-lo. Em como isso seria mais um motivo para ele ser avaliado como incapaz de conviver com seus problemas, com as dificuldades familiares. Ele parece compreender que esse tipo de reação, embora possa trazer alívio e servir como uma “boa vingança” frente a tantas restrições, funcionaria como as reações de raiva que tem em casa, como os momentos em que se comporta em casa de forma agressiva, contribuindo para que se diga que ele não sabe comportar-se, que não age como adulto. Francisco conversa, concorda, não foge, não “enlouquece”.

Conseguimos convencer a mãe de Francisco a levá-lo ao Congresso de Síndrome de Down. Lá Francisco mostra-se surpreendido com a quantidade de jovens e adultos que partilham problemas semelhantes aos seus: não poder namorar, não ser levado a sério, não poder trabalhar. Quando retorna, Francisco quer retomar os textos e conversas sobre a síndrome de Down, tudo parece ganhar agora um outro sentido, é

como se existissem possibilidades novas de relações simbólicas que não existiam antes.

O pai e a mãe de Francisco separam-se e ele fica dividido: quer ir morar com o pai, mas recebe desse e da família a função de apoiar a mãe, de ser a companhia dela. Sente-se responsável e lisonjeado pelo papel atribuído, mas confia em temer as imposições maternas. Nesse momento, percebemos o grande afeto que Francisco tem pela mãe, a enorme vontade de agradá-la, o quanto está sensível ao sofrimento dela.

Em uma ocasião quando líamos juntos poemas de Mário de Andrade, identificamos Francisco com um fragmento do 'Losango Caqui', falamos de seu amor pelo Brasil, de como ele gosta de ser brasileiro. Ele ouviu o poema, riu, concordou, mas quando escutou o poema 'Mãe', fez sua escolha:

Existirem mães,
Isso é um caso sério.
Afirmam que a mãe
Atrapalha tudo, é fato ela prende
Os erros da gente,
e era bem melhor
Não existir mãe.
Mas em todo caso
Quando a vida está
Mais dura, mais vida
Ninguém como a mãe
Pra agüentar a gente
Escondendo a cara entre os joelhos dela.
(...)
Mãe, Mário de Andrade⁵².

Com o tempo sua mãe se torna crítica também às atividades desenvolvidas pela escola. Afirma que o que fazemos é perda de tempo, que ele é um artista e deveria estar pintando para vender seus quadros, fazer peças de seda pra vender. Francisco se debate entre nossa opinião e a de sua mãe. Fica dividido.

Os pais suspendem a realização da vasectomia. Francisco tranqüiliza-se. Os pais consideram a possibilidade de abrir uma "banca" de artesanato para Francisco trabalhar no final de semana em algum shopping da cidade. Conversamos com os pais sobre as condições reais de Francisco assumir um empreendimento como esse. Com todas as atividades vividas por ele durante a semana, Francisco não tem como produzir

o suficiente para vender nos finais de semana. Ele precisaria trabalhar muito para melhorar a qualidade de sua produção e teria que comprar os produtos que iria vender, que fazer a manutenção dos produtos, deslocar-se para o shopping e, ao menos inicialmente, ter alguém que o ajudasse com a organização do espaço, dos produtos, do dinheiro etc. Concluímos que eles estariam pagando para Francisco aprender a trabalhar (ou fazer de conta), quando ele poderia fazer um estágio em alguma instituição ou empresa, relacionando-se com outras pessoas, aprendendo sobre outras coisas.

Mais uma vez os pais discordam. A mãe recusa-se e aceitar que Francisco vá ser office-boy. Diz que tem outras expectativas em relação a Francisco, que isso é um desperdício do talento dele, que o caminho dele é a arte. Francisco, por sua vez, diz que o que mais quer é ir trabalhar de terno ou camisa social (como o pai?) em um lugar onde haja uma mesa, onde possa fazer amigos.

Ele inicia um estágio em uma empresa, no setor de recursos humanos. Lá tem uma mesa só sua e a exigência de estar sempre bem vestido, com a aparência bem cuidada. Ou seja, encontra muitas das coisas que para ele caracterizavam o trabalho esperado.

Em nossos primeiros contatos com a equipe da empresa as perguntas giravam em torno do estereótipo da pessoa com síndrome de Down, infantil e inadequada. O encontro com Francisco surpreende. No princípio, os colegas de trabalho têm muita dificuldade de compreender o que ele fala. Aos poucos, no convívio com ele, aprendem a compreendê-lo e ajudá-lo a dizer o que quer. Os responsáveis pelo setor encarregam-se de deixar claro para Francisco e para a equipe os limites necessários e estabelecidos para todos. Logo, toda a equipe compreende que ele só poderá entender a diferença da qualidade dos vínculos se esses limites forem bem definidos.

Francisco tem muita sorte. Encontrou mais que o lugar esperado em termos de suas expectativas, encontrou a ajuda de um grupo de profissionais disponíveis, que se mostrou sensível às suas limitações e se empenhou em ajudá-lo.

Na escola desenvolvíamos atividades que ajudavam Francisco no trabalho: ele aprendeu a por os documentos em ordem alfabética ou numérica e passou a se empenhar, como antes jamais havia feito, no aprendizado da leitura e escrita. O

trabalho re-significa a relação de Francisco com essas atividades. Ele demonstra mais interesse e, ao mesmo tempo, os conteúdos e atividades ganham outro sentido. Ele continua apresentando grandes dificuldades para ler e escrever: escreve como fala, omite fonemas e letras, não usa conectivos, não consegue formular frases inteiras e quando consegue e vai registrá-las, esquece a palavra seguinte quando consegue acabar de escrever a anterior; quando tenta lembrar o que queria dizer reformula a frase e então o que já escreveu muitas vezes perde o lugar na ordem da nova frase formulada. Ele enfrenta todas essas dificuldades. Conversamos sobre elas e planejamos, juntos, estratégias para superá-las. O trabalho na empresa traz para o aprendizado da leitura e da escrita (dos sistemas alfabético e numérico) exigências específicas, finalidade e sentido. Trabalhávamos com Francisco sobre o que era exigido e necessário a cada momento nas suas atividades na empresa.

No local de trabalho, os colegas encantavam-se com Francisco. Ele se mostrava prestativo, envolvente, responsável. Francisco tem sempre algo para sugerir, sabe o que está ocorrendo pela cidade (os filmes, as exposições, o campeonato de futebol). Nas palavras dos colegas de trabalho: *“é muito articulado”*. Isso desfaz as expectativas negativas da equipe sobre sua pessoa. Suas possibilidades de participar das conversas do grupo permitem uma maior integração nas relações de trabalho. O ambiente de trabalho é apresentado aos pais. Francisco está muito orgulhoso dele mesmo, de seu desempenho, dos colegas. Aos poucos progride na realização das funções que lhe são atribuídas.

Incapaz de gerir suas idas e vindas ao trabalho, dependente da família para isso, ele enfrenta dificuldades: atrasa-se na hora da chegada, recebe telefonemas da mãe durante o horário do trabalho e fica nervoso, disperso ou discute ao telefone em local e momentos impróprios. Tudo precisa ser periodicamente retomado com a família, conversado, para que Francisco receba o apoio necessário à sua independência no trabalho (e assim deveria ser também na sua vida afetiva).

Quando fomos visitar a exposição ‘Brasileiros que nem eu. Que nem quem?’ Francisco não apenas via e apreciava tudo o que via, mas mostrava para o colega, que estava em sua companhia, sob sua responsabilidade, o que podia e o que o interessava. Vendo e ouvindo, mostrando e falando, atravessava as salas que “recriam

para nós o sentido de uma humanidade comum e uma história compartilhada”, onde “ressoam ecos da alma cindida dos que amordaçados (...) vêm negada sua própria identidade” e no fim se vê outra vez no corredor dos retratos, onde cada depoimento “mesmo o de gente ilustre (...) é apenas mais uma história de vida”.⁵³

4. Sobre os retratos: possíveis olhares

Uma cidade toda paredão.
Paredão em volta das casas.
Em volta, paredão, das almas.
O paredão dos precipícios.
O paredão familiar.
Ruas feitas de paredão.
O paredão é a própria rua,
onde passar ou não passar
é a mesma forma de prisão.
Paredão de umidade e sombra,
Sem uma fresta para a vida.
A canivete perfurá-lo,
A unha, a dente, a bofetão?
Se do outro lado existe apenas
Outro, mais outro paredão?
(Carlos D. de Andrade, Paredão).

Assim como **Cecília, Carlos, Ana Cristina, Vinícius, Lygia, Clarice, Adélia, Antônio, Haroldo, Francisco**, também passaram pela escola, Beto, José, Márcio, Alice, Simone, Fabíola, Afonso, Cristina, Daniel, Adilson, Renato Ricardo, Jaime, Rita e muitos outros, vivendo histórias parecidas e sempre diferentes. Vinham por motivos diversos, mas estavam todos presos pelo desamparo que resulta da naturalização de suas limitações e pela crença em sua incapacidade de ser pessoa que se transforma, que aprende, que tem o direito de ter vontades. Vontades de estudar, de trabalhar, de ter um amor, de casar.

Os retratos, da escola e das pessoas, permitem-nos retomar as formulações vygotskianas que assumimos como eixo condutor desse trabalho. Colocam-nos diante de nosso objetivo: enfatizar as possibilidades das pessoas - que têm seu desenvolvimento vinculado ao comprometimento do funcionamento mental - poderem ter o estatuto de adulto em nossa sociedade, explicitando aspectos das condições diversas e adversas de sua constituição como alunos, como jovens e adultos, como cidadãos.

A busca das contribuições da perspectiva histórico-cultural na construção (passada) e na (re)construção (presente) da experiência de trabalho em foco colocam-nos perante os sujeitos como constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais,

na e pela linguagem. Convivendo e retratando, encontramos os sujeitos marcados pelas idéias que impregnam as relações sociais de que participam. Os retratos nos colocam diante do sujeito inacabado, do sujeito se constituindo e participando interativamente e singularmente das relações sociais e, dessa forma, refutam a idéia da homogeneização e estagnação dos processos de desenvolvimento na presença do comprometimento do funcionamento mental, do desvio ou da loucura, assim como o estatuto de criança atribuído a essas pessoas.

Estão retratadas as condições de evolução do envelhecimento (enlouquecimento?) precoce de Carlos (e de João, Beto, Cristina, Cecília, Henriqueta e muitos outros com histórias semelhantes) acontecendo nas formas de seu isolamento; As contingências da vida, as dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento que conduzem Vinícius e Adélia às classes e escolas especiais; as condições vividas por Cecília e Lygia (e Henriqueta, Cecília, Antônio, Luciana e muitos outros) nas quais os impedimentos decorrentes da infantilização resultam no desenvolvimento explícito do retardamento; as condições de tratamento/enlouquecimento de Haroldo, Antônio e Clarice; a desqualificação das possibilidades de Francisco e Haroldo.

Nos retratos, as condições de vida, de estruturação e desestruturação psíquica de todos eles explicitam-se nas histórias dos modos como são afastados e trazidos de volta à escola. No contexto da centralidade assumida pela escola em suas vidas, emergem os demais aspectos relativos ao seu desenvolvimento, dimensionados pelas vontades que expressam e pelos esforços que empreendem no sentido de realizá-las: vontade de aprender a ler e escrever, de 'aprender coisas', como condição de realização dos desejos de trabalhar, para ter independência financeira e afetiva, para namorar, casar. Vemos, assim, dimensionar-se a assunção de um estatuto de adulto que não é socialmente reconhecido. Que vai sendo forjado no seio das contraditórias 'mensagens' sociais em torno dessas pessoas, do 'é mais não é', do 'é como se fosse' adulto e, como conseqüência desse efeito de sentido, o *não poder ser*, já sendo.

As histórias dos alunos remetem à rede de relações delas constitutivas no entrelaçamento das mais diversas instâncias. As práticas culturais que envolvem, de forma mais específica, essas pessoas, são forjadas no entrelaçamento dos discursos

do Estado, da família, da saúde e da educação. As condições de existência relatadas colocam-nos diante das contradições que, no movimento da História, são constitutivas, sobretudo, das formas de representação social da pessoa com deficiência mental que integram nossas práticas culturais e que, assim sendo, condicionam a situação social objetiva dessas pessoas.

É procurando desconstruir a tese do *não poder ser/ter* o estatuto de adulto que enfocamos dos retratos os *traços* que compõem as condições dessas pessoas de poderem ser alunos, adultos e cidadãos, enfatizando e defendendo a tese da constituição social dessas possibilidades.

Sobre o conhecimento: possibilidades

“Pode tirar o feijão com arroz que ela come, mas não pode faltar a escola” ⁵⁴
Mãe de Clarice, 1999.

No Brasil, data de meados do século XIX (1854, 1857) o surgimento das primeiras instituições para a educação de pessoas com deficiência, seguido apenas no século XX (1930) da abertura das primeiras classes especiais em escolas públicas. O surgimento da Educação Especial dá-se no âmago das transformações sociais decorrentes do advento da sociedade industrial, da valorização das ciências experimentais, da disseminação das teorias evolucionistas e da conseqüente disseminação das idéias de evolução natural, de cientificidade e de modernidade. Nesse contexto, em detrimento da necessidade de relação com o conhecimento, a necessidade de normalização, de homogeneização dos grupos, vai se impor como condição do incremento da produtividade e será sob sua égide que se organizarão em nossa sociedade as formas de atendimento educacional à pessoa com deficiência. Nessa sociedade disciplinar e normalizadora, a separação, o confinamento, a exclusão

das pessoas com deficiência das práticas sociais pressupõem e sustentam a necessidade de defesa da ordem instituída.⁵⁵

Kassar (1998, 2000), entre outros autores, aponta a influência desse ideário liberal e positivista no contexto da educação brasileira e, mais especificamente, da emergência da educação especial. Explicita os modos em que, com essas doutrinas filosóficas, difunde-se a idéia de “movimento natural” da sociedade e dá-se a incorporação do pensamento “naturalista” pelas ciências humanas, o que traz conseqüências sobretudo para a forma de pensar a deficiência mental e as formas de organização dos serviços de educação destinados às pessoas com comprometimento mental. “Na base da crença do movimento natural da sociedade está o pensamento de que, como na natureza, devem triunfar os mais capazes com o desenvolvimento de suas potencialidades naturais (sejam elas biológicas ou socialmente herdadas)”.

Em acordo com essas idéias, encontramos, desde o princípio formas de atendimento que disseminam socialmente a idéia do isolamento. São políticas e serviços fundados na “parceria” entre o setor público e privado, as quais, entre outras coisas, encobrem a exclusão, em ambos os setores, da oferta da educação especial para a população com maior comprometimento mental. São políticas e serviços que privilegiam o setor privado de atendimento educacional em detrimento do setor público, que se fundam na idéia do desenvolvimento humano como processo natural de evolução harmoniosa e progressiva dos “dons”, méritos de cada aluno. Nesse contexto, a identificação e separação de normais e anormais é tomada como condição de homogeneização dos grupos e de controle da produtividade no âmbito da sociedade e, principalmente, da educação escolar.

Ao longo de todo o século XX, e especialmente da década de 50, juntamente à expansão da ação do poder público através da criação de serviços de educação especial em todas as unidades federativas, ocorre o aumento da rede privada de ensino especial. A disseminação de instituições de ensino especial por todo o Brasil, entretanto, não significa a ampliação do atendimento à população com deficiência mental considerada severamente comprometida. Em nosso sistema escolar, os serviços de educação especial, seja nas instituições ou classes especiais, produz formas

sistemáticas de exclusão dessa população, encontrando agora, na Psicologia, os argumentos que fundam suas ações.

Autores como Bueno (2000) e Ferreira (1994) argumentam que a ineficácia dos serviços prestados pelas instituições (no sentido dos baixos resultados educacionais alcançados), assim como a sua pequena abrangência em termos de atendimento são fatores que concorrem para a configuração do caráter assistencialista da Educação Especial no Brasil. Essa Educação, distanciando-se dos objetivos que coloca como meta (que são a oferta de condições especiais de ensino que favoreçam o desenvolvimento individual e a autonomia dos sujeitos com deficiência) contribui, de forma sistemática, para limitar o acesso desses alunos aos bens culturais, para a cristalização da idéia do deficiente mental como incapaz, para a assunção, pela sociedade e por essa população, da idéia da Educação Especial como privilégio, assim como também para a extensão do rótulo de deficiente mental a crianças e jovens cujas dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento relacionam-se aos processos sociais e, muitas vezes, aos processos de escolarização.

Sobretudo, na medida em que fracassa no sentido de oportunizar a formação e promover a integração social, esse modelo educacional dimensiona de forma negativa a identidade social dessas pessoas, contribuindo para a criação, pelo mesmo, de uma “auto-imagem de incapacidade e inferioridade”.

São vistos como jovens e adultos que carregam em si algo muito grave e muito difícil de ser atendido/tratado e, conseqüentemente, a educação é colocada como uma impossibilidade. Justifica-se assim, no senso comum, o desligamento das escolas e a inexistência de outros serviços. No âmbito da educação especial justifica-se, sob esses argumentos, a inércia e a negligência frente às possibilidades de ação apresentadas por essas pessoas.

O papel das práticas sociais e do “impacto” das práticas escolares sobre os sujeitos tem sido apontado por diversos autores. Em Kassir (1998, 2000) e Smolka (1989, 2000), encontramos sua explicitação. Essas autoras, em diferentes momentos e contextos, evidenciam como no movimento discursivo, nas práticas sociais, as pessoas com deficiência mental vão fazendo suas as formas de pensar sobre a deficiência mental que configuram a qualidade de sua inserção social:

“Mas sabem? O fulano... (e ele se nomeia, é ele mesmo). O fulano não bate bem da bola. Ele tem problema de cabeça.” (in Smolka, 1989, p. 46).

“... Eu tenho vontade de aprender andar sozinho no ônibus circular (...) mas é duro porque é difícil me ensinar, né? Não enxergo, acho que não adianta mesmo ensinar eu andar, né?” (in Kassir, 2000, p. 48).

A “naturalização” desses pressupostos e sua disseminação e sustentação no senso comum e discurso oficial, até a atualidade, são aspectos ressaltados por essas autoras. Kassir (1998, p. 24) argumenta:

“Podemos dizer que, atualmente, esse discurso encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de ‘parceria’, colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas)”.

Perpetuam-se, dessa forma, principalmente no que concerne à deficiência mental, tanto a idéia da deficiência como um problema individual, familiar, de adaptação e adequação da pessoa com deficiência à sociedade, quanto um modelo assistencialista de atendimento. Dimensiona-se, nesse processo, a centralidade conferida à escola na vida dessas pessoas como resultante da ausência efetiva de um amparo estatal que concorra para que essas pessoas possam ter outras oportunidades de circulação e realização social como jovens e adultos.

Nas histórias, a ineficácia do discurso oficial e dos serviços educacionais, assim como toda a problemática social dela resultante, é tratada como problema individual e familiar. As famílias, desencorajadas, tentam resolver como podem os “seus problemas”. Assim, como solução, surge o isolamento, em casa ou nas formas decorrentes dos atendimentos de caráter pedagógico ou psicopedagógico, clínico ou escolar, onde as chances e condições de convívio com desafios compatíveis com o ser jovem e com o ser adulto têm suas possibilidades de construção limitadas.

Para as famílias sem condições financeiras, para quem a opção de um trabalho individualizado, privado, não se faz possível, resta persistirem procurando, embora depositem na escola apenas a expectativa de uma atividade de ocupação, de uma possibilidade de apoio frente ao trabalho que têm com seus filhos, freqüentemente dependentes e infantilizados. Essas famílias também procuram a escola para que essa legitime tal condição incapacitante, para que os filhos possam ser amparados financeiramente pelo Estado.

A escola é, assim, esvaziada de sua função, de sua característica de espaço e tempo de ensinar e aprender, de partilhar conhecimentos. Característica que os retratados referem, apontam, pedem. Característica constitutiva de suas expectativas em relação à escola. Eles, com todas as limitações que os caracterizam, sabem que têm que recorrer à escola, atribuem a ela o poder de recompor nos retratos, o que ela própria (de)compõe, concorrendo com suas práticas para a construção da identidade de incapaz, de anormal, de excluído

“A escola é legal pra ir pra ver as meninas...” (Vinicius. 1997).

“Eu preciso de uma escola para aprender a ler e escrever para arrumar um trabalho e arrumar uma mulher pra casar...” (Antônio. 1997).

“Para que estudar? Para trabala miuto e o pogu (poder) namor...” (Francisco. 1996).

“Para que estudar? Para ficar inteligente e aprender mais coisas pra de adulto ter uma profissão e comprar comida, carro, televisão (...)” (Haroldo. 1996).

Lugar de aprender coisas, de socialização, de possibilidade de um encontro afetivo, de paquera. Escola como ponte, passagem, espaço e tempo necessários à construção de possibilidades de realização de outros projetos: um trabalho, um namoro, um casamento, uma vida adulta.

As significações atribuídas à escola, como quase tudo nas histórias retratadas (nos retratos que surgem das histórias), permitem-nos ver que, em contrapartida às imposições sociais que as determinam, ocorre, por parte dessas pessoas, uma apropriação das normas e conceitos que socialmente circulam e são constitutivos de suas vidas. Dá-se a possibilidade de constituição de atividade voluntária e prospectiva. Compreendem, dentro de seus limites, o que socialmente se coloca como condição que

antecipa o que desejam. Assim a escola, na centralidade que assume nas vidas dessas pessoas, articula todos os aspectos relativos às suas expectativas de transformabilidade, de desenvolvimento, de participação social.

Em contraposição à visão idealista de um movimento espontâneo e natural da sociedade, das idéias, e dos sujeitos, a compreensão das contradições que, no movimento da História, são constitutivas dos retratos, sobretudo das formas de representação social da pessoa com deficiência mental que integram nossas práticas culturais e que, assim sendo, contingenciam a situação social objetiva destas pessoas, coloca-nos diante da necessidade de argumentar pela noção de capacidades e possibilidades humanas vinculadas aos meios e modos sociais de ação, de participação.

A idéia de que é pela ação de conhecer o mundo que constituímos nossas possibilidades de ser e de que “o conhecer, tem gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais” (Góes, 1996) remete-nos diretamente às possibilidades de conhecer construídas por essas pessoas durante o período enfocado. Remete-nos às suas histórias, à nossa própria história como educadores da/na escola, às nossas histórias ganhando forma ao se imbricar, perfazendo a história da escola.

São histórias de relação com o conhecimento.

Relação que assume formas diversas, que se dá em níveis distintos de complexidade, mas sempre relações de aprendizagem, de aprendizados e ensinamentos mútuos, relações culturais. Nessas relações os sujeitos conhecem, apropriam-se do que os define socialmente, do que os diferencia: Vinícius ‘aprende’ que não aprende. Antônio ‘aprende’ que é fraco da cabeça, incapaz. Francisco ‘aprende’ que é o bom porque tem muitas medalhas e que “não é bom porque tem síndrome de Down”. Afonso ‘aprende’ que a síndrome de Down enfeia. Aprendem a silenciar e a se distanciar. Aprendem a se comunicar com os poucos recursos e nas poucas oportunidades de que, às vezes, dispõem.

Assim, tornando próprias as idéias que circulam socialmente, vão se constituindo sujeitos nas e pelas relações sociais: ‘apreendem’ a si mesmos e ao mundo em torno deles, desestabilizando, dessa forma, a tese de que não aprendem.

Para Smolka, uma possibilidade de compreendermos o processo de constituição do funcionamento mental nas/pelas relações sociais se dá a partir da consideração do problema da apropriação relacionado ao da significação, “da produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter)-relações. Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros”. Para a autora “todas as ações, adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” (Smolka, 1999, p. 31).

Nesses termos, a questão da apropriação depende, ou seja, está relacionada, aos diferentes modos de participação nas interações sociais, condições de diferentes possibilidades de produção de sentidos, de construção “do próprio (seu mesmo) e/ou do pertinente (adequado ao outro)”, definindo-se assim como um construto relacional. É a favor dessa forma de interpretação da noção de apropriação que a autora argumenta: “nesse sentido a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais” (Smolka, 1999, p. 37).

Antônio, Cecília, Carlos e seus amigos tornam seus, próprios, o que em suas relações sociais circula, conferindo a esses ‘conhecimentos’, a esses modos de ação socialmente legitimados, sentidos que os superam. É assim, no movimento das relações intersubjetivas, na mutualidade, na ação recíproca do eu sobre o outro, que vão se constituindo as possibilidades de apropriação das formas sociais de ação e, nesse contexto, as idéias, os conhecimentos vão sendo apropriados em processos de interpretação, de significação - e não numa transposição de elementos externos - para o campo do sujeito.

É a emergência das possibilidades de interpretação e apropriação das práticas sociais pelos sujeitos o que encontramos na composição dos retratos. As histórias das vidas dessas pessoas em seu entrelaçamento com a história da Educação Especial, das políticas públicas de Educação a elas dirigidas, colocam-nos diante dos

argumentos que fundam as formas sistemáticas de sua exclusão da escola e da desconsideração das práticas de educação escolar como atividades que concorrem para o desenvolvimento de suas formas de ação, de suas formas de participação no mundo.

Das histórias emerge a necessidade de problematizar as formas de designação e classificação do comprometimento mental.

Carlos, Cecília, Lygia (assim como os demais) apresentam, em todas as esferas de suas ações, condições de elaboração que suscitam a constante necessidade de redefinição de seus limites e põem em questão o diagnóstico que os qualificou e os colocou na condição de incapacidade, infantilidade e insanidade, que os qualificou como inaptos, como deficientes mentais severos, que os desligou da escola.

“*O que é limite?*”, indaga Carlos, em uma situação específica de aprendizagem desconcertando os professores. “*O que é limite?*”, indagamos nós, no esforço de explicitar possibilidades de aprendizagem e aspectos das condições de sua constituição.

Procurando responder, vemos articularem-se as questões referentes à relação do sujeito com o conhecimento, com o diagnóstico, ou seja, às formas de classificação e medida do comprometimento do funcionamento mental que ao remeter ao ‘quanto’, ao grau, à intensidade de sua manifestação, limitam o que pode ou não ser conhecido.

As formas como as pessoas que têm o desenvolvimento vinculado ao comprometimento do funcionamento mental têm seus limites definidos, ou seja, as formas como são avaliadas no âmbito das práticas escolares, são ainda pautados (como se evidencia nos retratos de Adélia, de Afonso etc.) em um modelo de diagnóstico psicológico centrado na avaliação psicométrica realizada a partir da aplicação de testes de inteligência e de testes dirigidos à verificação e medida de distúrbios psicomotores ou emocionais. E, ainda que se considere toda a crítica dirigida à psicomетria, é lícito dizer que no âmbito da avaliação do déficit intelectual, ela continua a desempenhar um papel preponderante.

É a avaliação do Quociente Intelectual que fundamenta os critérios estabelecidos pela OMS (Organização Mundial de Saúde) para definir e classificar, em ‘níveis de gravidade’, o comprometimento do funcionamento mental em graus leve, moderado,

grave e profundo (severo). São critérios médicos e psicológicos que se fundam na centralidade dos aspectos orgânicos definidores do déficit. Critérios que se organizam na centralidade das limitações em detrimento das potencialidades que consubstanciam o processo de desenvolvimento.

Nos retratos, a questão da avaliação diagnóstica e a transposição dos resultados da avaliação psicológica para o âmbito educacional atravessam as vidas dos sujeitos de forma sempre negativa, reiterando a dicotomia entre os diversos aspectos constitutivos do funcionamento mental, numa visão onde cognição e afetividade não se articulam e corroboram a idéia de estagnação do desenvolvimento, de que o limite cognitivo é diagnosticável, é definitivo e impeditivo de um desenvolvimento emocional que ultrapasse os limites do desenvolvimento infantil. Visão que desconsidera o papel constitutivo desempenhado pela história, pela cultura e pela linguagem, pelas relações sociais na constituição dos processos de funcionamento mental, inclusive nas condições de seu comprometimento.

Há, da perspectiva da análise psicométrica, a suposição de que é possível descrever, analisar e medir os processos psíquicos como se eles existissem por si mesmos, independentemente das contingências sociais que os consubstanciam, correspondendo a capacidades individualmente construídas.

Ao defender o caráter histórico-cultural do desenvolvimento humano, opondo-se a uma perspectiva naturalista ou inatista, Vygotsky destaca a importância das condições de vida, atribui papel fundante à linguagem e às práticas sociais - onde destaca as relações de ensino. Nesse, processo os modos de funcionamento psíquico - cognição, imaginação e emoção - articulam-se de forma interconstitutiva, resultando na emergência do sujeito, de sua subjetividade. Dessa forma Vygotsky redimensiona o campo da análise (e da avaliação) psicológica, permitindo um deslocamento do individual para o social. Social onde a ação de significação, o trabalho com o signo, com a palavra - meio, modo e matéria da constituição psíquica - se configura.

Nas relações retratadas vemos emergir o sujeito que: conhece porque se relaciona constitutivamente com os modos sociais de significação de seu mundo; e que, porque se relaciona: sente, inventa, explica; e porque sente: inventa, relaciona, explica, pode indagar, construindo novas possibilidades de conhecer.



“Ele agiu sem consciência”. Francisco, 1996.

“O que é autismo?” Haroldo, 1996.

“(...) eu tô saudade. Eu entendo, você não vem mais, não pode, caiu bolsa, crise, dinheiro”. Francisco, 1999⁵⁶.

Mas como conhecem?

“(…) nunca sabemos como uma pessoa aprende; mas de qualquer modo que ela aprenda, é sempre pela mediação do signo (...). O signo implica a heterogeneidade como relação” (Deleuze apud Smolka, 2000, p. 36).

Desse contexto de proposições vemos emergir a idéia de um sujeito que ao se constituir na e pela linguagem participa da constituição de seus próprios conhecimentos. Assim sendo, os conhecimentos e saberes não são algo externo ao sujeito, algo a ser descoberto, desvelado, algo que existe independentemente das pessoas e que pode ser repassado, permanecendo inalterado, mas algo que se produz nos e pelos processos discursivos. Conhecer é tornar-se sujeito. A condição humana implica a produção de conhecimentos. Assim, conhecimento e cultura como produtos da ação humana não são naturais, assim como não é natural o gosto, o interesse, o envolvimento com aspectos específicos da cultura: são possibilidades dimensionadas pelas contingências da vida.

Smolka (2000, 2002, 2004), argumentando pela necessidade de se considerar a apropriação de meios culturais de mediação como um construto relacional, destaca que embora ela seja freqüentemente referida e avaliada “como aprendizagem e domínio de maneiras de fazer as coisas e (que) parecem acontecer somente quando é possível observar, ver de algum modo a adequabilidade, a pertinência das ações”. (...) “Tornar próprio” não significa exatamente, como coloca essa autora, “tornar adequado às expectativas sociais”, “tornar pertinente para o outro”. A autora aponta como, muitas vezes, os modos de participação (de apropriação) resultam em desconforto para o outro, podendo ser idiossincráticos, ou prototípicos em relação às posições assumidas pelos sujeitos nas relações (de poder). “Entre o ‘próprio’ (seu mesmo) e o ‘pertinente’

(adequado ao outro) parece haver uma tensão que faz da apropriação uma categoria essencialmente relacional” e, na relação se produzem sentidos diversos.

Nos retratos, constatamos o desconforto gerado no outro (e neles mesmos pelo outro), encontramos os modos conscientes ou não de participação desses sujeitos nas relações sociais, sendo tomados como pertinentes ou não às circunstâncias de sua realização.

Collares, Geraldi e Moisés (1996) argumentam que são os modos de circulação do conhecimento que autorizam ou não a passagem do sujeito ignorante ao sujeito que sabe. Modos que são submetidos à regulação e ao controle social, de forma que os sujeitos só podem dizer que sabem se autorizados por organizações, ritos e rituais previamente instituídos.

A avaliação, o reconhecimento, a negação, a validação e/ou a indiferença frente às suas formas de ação se faz na relação com o outro. Nesse contexto, a desautorização resultante dos diagnósticos e das formas de compreensão do déficit sobrepuja as possibilidades de conhecer que apresentam. É esse controle desautorizador, a organização de ritos e rituais como a avaliação psicométrica, a vasectomia, a exclusão das práticas educativas, do mundo do trabalho, a restrição de relações com o conhecimento em todos os âmbitos de suas vidas o que emerge das histórias. Mas é a emergência das possibilidades ‘desautorizadas’ o que dirige o nosso olhar.

Em suas reflexões sobre o (im)próprio e o (im)pertinente nas apropriações das práticas sociais, no contexto da educação dessas pessoas, Smolka indaga: “Será que não existem outros modos de aprender, de participar, de desenvolver capacidades, recursos, estratégias de ação, que podem se tornar ‘apropriados’ (próprios, mesmo que idiossincráticos; e pertinentes mesmo que diferentes)?”.

Nesse contexto a consideração do encontro do conhecimento com a vida se faz imprescindível e pode encontrar na escola um local privilegiado. Local onde no universo diverso e complexo das relações de ensino e aprendizagem há sempre algo sendo compartilhado, retido, produzido, negado, afirmado...

As escolhas sobre o que e como ensinar, por si, já definem um lugar de interpretação desses sujeitos, conferindo possibilidades de posicionamento e

participação nas relações de poder que dimensionam as práticas escolares, autorizando e/ou desautorizando, instituindo lugares que podem ser os mais distintos.

Na escola, na relação com o outro, através dos mais diversos instrumentos culturais, a oportunidade de conversar e pensar sobre a evolução da espécie, sobre o universo micro e macro de suas existências, sobre seu corpo, sua sexualidade e suas histórias, tendo acesso a informações que organizem, questionem e contextualizem as suas ações, se evidencia, nos retratos, como um modo possível de compreensão das práticas culturais como instâncias em que “sujeitos e conhecimentos são simultaneamente tecidos”, processo em que, o conhecimento se *encontra* com a (se faz) vida.

A possibilidade de encontro com a literatura, com a música, com a crônica jornalística, com a mídia televisiva, com a arte, com a cultura popular pode questionar as formas hegemônicas de conceber as relações com o conhecimento no comprometimento do funcionamento mental.

Nos retratos, a possibilidade de conhecer se descaracteriza em termos do quanto, da quantidade de elaboração possível e ganha força, em termos de sua intensidade e de como se faz (possibilidade), na participação dos sujeitos nos processos discursivos. Os relatos nos permitem ainda, questionar, a ênfase persistente nos trabalhos individualizados como condição de aprendizagem e desenvolvimento assegurados. Enquanto os programas oficiais sugerem a individualização, “uma especialização nos alunos”, as histórias apontam a força da participação social, do papel do grupo e do outro nos processos constitutivos dos sujeitos – no seu desenvolvimento.

É possível ler junto, escrever junto, calcular junto, apreciar junto um filme, um livro, uma música, uma pintura. É possível conversar sobre o conhecimento, sobre suas formas de circulação e sobre as possibilidades de conhecer como algo construído, transformado a cada dia, é possível, junto, buscar outras formas de fazer o que é difícil. Faz-se assim a possibilidade de suspeitar e relativizar o que se diz, o que se toma por verdade (inclusive sobre as práticas escolares) sobre o mundo em torno de si e sobre si mesmo.

É nesse contexto de 'proposições', de significações recíprocas de ações que o estatuto de aluno, de sujeito que conhece, que aprende, é conferido. É nesse lugar de aluno - de sujeito que se conhece, se desenvolve - (conferido, legitimado pela escola) que os sujeitos retratados elaboram outras demandas, apelos que compõem o querer ser interpretado, significado, respeitado como pessoa, como adulto.

Adulto? Criança? Deficiente mental? Louco? Cidadão?
Que nem quem?

Abancado à escrivaninha em São Paulo
Na minha casa da rua Lopes Cabral
De supetão sem
Friúme por dem
Fiquei trêmulo,
Muito comovido
Com o livro palerma olhando para mim
Não vê que me lembrei (...)
Meu Deus!
Esse homem é brasileiro que nem eu.
(Mário de Andrade, O Descobrimento).

A atividade de visita à exposição 'Brasileiros que nem eu. Que nem quem?' e as reflexões por ela desencadeadas levaram-nos a sistematizar nossa investigação com o intuito de apontar, no âmbito das práticas escolares, na relação do sujeito com o conhecimento, aspectos das condições de possibilidade de sua constituição social, ressaltando, nesse processo, as possibilidades de se ter o estatuto de adulto e a adversidade de sua construção.

Os retratos dos alunos nos depoimentos sobre suas vidas enfocam e fixam um momento da trajetória singular de cada um, momento entretecido pelas condições sociais mais amplas de sua constituição. Ao mesmo tempo, desfazem e fortalecem a identidade que nos une, remetendo a interrogação do que nos faz adultos e o que os exclui dessa possibilidade.

O reconhecimento, na escola, das possibilidades de ação desses jovens e adultos como algo contingenciado pelas suas condições de vida e, por isso, em potencial, em permanente realização, coloca-nos diante do confronto direto, diário, com a infantilização de suas formas de ação. Com a desconsideração das suas experiências de vida. Tratados como crianças, eles têm seus esforços de participação social e sua vinculação às práticas culturais desprezados, compreendidos e tratados como brincadeiras infantis de “faz de conta”. Nesse contexto, engendram-se as “propostas de faz de conta” de trabalho, de namoro, de estudo e quando eles efetivamente conseguem namorar, estudar e trabalhar, as suas formas de ação são consideradas impróprias, insuficientes e ainda infantis.

Refletindo sobre o modo com que as crianças se relacionam com o mundo adulto através do brinquedo, encontramos, na perspectiva vygotskiana, a idéia da criança que conhece e, nesse processo, expande seu mundo objetivo apropriando-se de objetos do mundo adulto, objetos com os quais ela ainda não pode agir, mas que se colocam ao seu alcance através das relações vividas com o adulto. Assim, a brincadeira imaginária, o faz-de-conta, surge na vida da criança como uma forma de satisfazer necessidades não imediatamente realizáveis. A criança brinca de ensinar, cozinhar, dirigir, viajar, namorar, casar, engravidar..., conseguindo, dessa forma, viver a contradição entre as suas necessidades de ação sempre em expansão e as suas capacidades físicas limitadas. Desse modo, a brincadeira é atividade que permite e engendra “importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. [...] no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Leontiev, 1988, p. 122).

Podemos, então, conjecturar que as significações atribuídas às formas de ação do jovem e do adulto com deficiência mental associadas à brincadeira infantil tornam imperativo ver suas necessidades como não imediatamente realizáveis, o que, no contexto dos retratos, perfaz-se em permanentemente irrealizáveis: só tem independência financeira se trabalhar, só trabalha se estudar, só namora se trabalhar, só faz sexo se namorar etc. Mas, não há escola, não há trabalho e conseqüentemente não há namoro e não há sexo. E se há, é encarado como impróprio, como infantil, um

“faz-de-conta”. Em contraposição ao estatuto de adulto reivindicado, a nossa sociedade lhe confere o de *eterna criança*.

A associação entre as condições de criança, deficiente mental e louco toma forma nas histórias, definindo o que é esforço de ação como desvio e doença.

Indagando-se sobre como a nossa cultura deu à doença o sentido do desvio e ao doente um status que o exclui, Foucault (1984) explicita aspectos da constituição histórica da doença mental destacando como, em fins do século XVIII, as práticas de internamento se estreitam em torno do louco, submetido no asilo a um controle social e moral ininterrupto. “A cura significará reinculcar-lhe os sentimentos de dependência, humildade, culpa, reconhecimento que são a armadura moral da vida familiar. Utilizar-se-ão para consegui-lo meios tais como as ameaças, castigos privações alimentares, humilhações em resumo tudo o que poderá ao mesmo tempo infantilizar e culpabilizar o louco. [...] O louco tinha que ser vigiado nos seus gestos, rebaixado nas suas pretensões, contradito no seu delírio, ridicularizado nos seus erros” (Foucault, 1984, p. 83). No asilo fundado na época de Pinel, a reclusão, ou o internamento do doente, representa a fusão do uso de técnicas de precaução social com técnicas de estratégia médica compondo “um regime moral único”. Nesse novo mundo asilar, um mundo moral que castiga, a loucura torna-se algo que concerne à alma humana e passa a se inscrever na dimensão da interioridade, recebendo pela primeira vez no mundo ocidental o status, estrutura e significação psicológicos. Nessa operação, o louco será aparentado com a criança e a loucura será vinculada ao erro.

Dir-se-á que todo saber está ligado a formas essenciais de crueldade. O conhecimento da loucura não constitui exceção. Mas, sem dúvida, esta relação é no seu caso singularmente importante. Porque foi ela inicialmente que tornou possível uma análise psicológica da loucura; mas, sobretudo porque foi ela que secretamente fundou a possibilidade de toda a psicologia. Não se deve esquecer que a psicologia ‘objetiva’, ‘positiva’ ou ‘científica’ encontrou sua origem histórica e seu fundamento numa experiência patológica. Foi uma análise dos desdobramentos que ocasionou uma psicologia da personalidade; uma análise dos automatismos e do inconsciente que fundou uma psicologia da consciência; uma análise dos déficits que desencadeou uma psicologia da inteligência. Ou seja, o homem se tornou uma ‘espécie psicologizável’ a partir do momento em que sua relação com a loucura permitiu uma psicologia (Foucault, op. cit., p. 83-84).

A partir do momento em que a relação do homem com a loucura é definida pela dimensão exterior da exclusão e do castigo e pela dimensão interior da hipoteca moral

e da culpa, funda-se a suposição psicológica de via de acesso à verdade natural do homem e a psicologia da loucura, da doença mental, institui-se como a possibilidade de seu domínio, reconhecimento e (conseqüente) desaparecimento.

Nesse contexto, a doença mental interiormente situada é percebida como uma perturbação do curso do desenvolvimento, sendo o doente aparentado com a criança, e a regressão à infância e as condutas infantis tomadas como um fato patológico irreduzível. Mas para Foucault (op. cit.), se a regressão à infância (e poderíamos dizer, em relação ao deficiente mental) manifesta-se nas neuroses “é somente como um efeito”. Para ele, para que essa interpretação seja possível “é preciso que a sociedade instaure entre o presente e o passado do indivíduo uma margem que não se pode nem se deve transpor; é preciso que a cultura somente integre o passado forçando-o a desaparecer. E nossa cultura tem bem essa marca” (op. cit., p. 91).

Para ele, “O horizonte histórico das regressões psicológicas está então num conflito dos temas culturais, marcados cada um por seu índice cronológico que denuncia suas diversas raízes históricas” (op. cit., p. 93).

Voltando aos retratos, encontramos as formas e modos de opressão, de desautorização e negação das vontades e necessidades dessas pessoas. Toma forma a dificuldade que enfrentam de ter o estatuto de adulto. Sentimentos de dependência, humildade, culpa, ameaças, castigos, privações, humilhações, infantilização, vigilância, rebaixamento das pretensões, ridicularização...

A desconsideração das possibilidades de desenvolvimento cognitivo que sustentam a negação da condição de aluno assume, no âmbito da esfera afetiva, outras dimensões, concorrendo para a legitimação de, uma impossibilidade de estruturação psíquica. Impossibilidade que, por sua vez, confere um caráter patológico, sintomático, ao que nessas pessoas prenuncia o desenvolvimento adulto.

A produção cultural da identidade do diferente, do anormal, tem sido discutida em diversos estudos, principalmente nos que assumem a condição sócio-histórica da constituição humana. A polarização estabelecida entre normalidade e patologia conduz à dicotomia entre o ser e seu meio, entre o individual e o social, visto que a norma e a doença, só se definem em relação uma à outra. É a qualidade da relação estabelecida

entre o ser e o meio, é a posição de um em relação ao outro que define a doença, o desvio. (Canguilhem, 1990, pág. 112, 113).

Estabelecem-se assim, nas relações entre idéias e práticas no âmbito da educação, as condições de definição do déficit como anomalia, como doença. Condições que as histórias reiteram.

Deficiência mental e loucura: convivendo com a (con) fusão

Gira o universo,
Giro também. Sou Gira.
Sou Louco.
Sou oco.
Sou homem
(...)
“O rio da dúvida passa a dançar
a confusão é enorme
(...) que hei de fazer!
(Mário de Andrade, Danças).

No campo da Educação, a questão do déficit intelectual se faz presente desde o final do século XVIII. É sob um enfoque médico que ela é inicialmente abordada, sendo compreendida como doença, “como um conjunto bastante amplo e heterogêneo de anomalias, que procedendo de etiologia orgânica diferente, têm, no entanto em comum, o fato de estarem relacionados a déficits irreversíveis na atividade mental superior” (Fierro, 1995, p. 235). A prevalência desse enfoque até a atualidade vem sendo persistentemente apontada e questionada, mas permanece dirigindo olhares e ações no âmbito da discussão da clínica médica e psicológica e da educação.

Voltando aos retratos, não seria o estabelecimento de uma relação direta entre patologia e fisiologia, como refere Kassir (1999, p. 88), o que emerge nas formas como são explicadas as dificuldades enfrentadas por Carlos? Atribuídas à evolução dos sintomas do retardo mental (como um conjunto bastante amplo e heterogêneo de anomalias) que culmina com o envelhecimento precoce e a instauração de quadros

neuroológicos graves, não têm elas, em comum, o fato de estarem relacionadas a déficits irreversíveis na atividade mental superior?

Não é também essa articulação entre fisiologia e patologia que se explicita no diagnóstico de Antônio, nas interpretações conferidas pelo médico e por sua família à epilepsia, como algo que o faz fraco, do corpo, dos nervos (resultando em doença mental) e da cabeça (resultando em deficiência mental)?

De modo geral, a relação entre fisiologia e patologia perdura e emerge na atribuição de traços – sintomas - de autismo à Cecília e na exclusão de Haroldo (que em outros contextos era tomado como alguém com super-dotação) do ensino comum e do seu encaminhamento para uma instituição para deficientes mentais. Explicita-se ainda na explicação das dificuldades de Adélia por sua mãe, explicação assumida pela psicóloga que a acompanha, de que Adélia é “retardada” porque é fraca dos nervos e é fraca dos nervos porque é “seca” (estéril). Seria Adélia “retardada/sem juízo” (louca?) por ser histérica?

A idéia do comprometimento do funcionamento mental como exclusivamente orgânico, como doença, como algo que precisa ser tratado clinicamente, perdura em nossos dias, emergindo nas posições assumidas pelas instituições de educação, pelos médicos e psicólogos que circulam em tornos dessas pessoas e por suas famílias. Tem papel proeminente na construção de diagnósticos, tornando-se parte das histórias, definindo posições e caminhos para os sujeitos. Dele resulta a compreensão das ações dessas pessoas como sintomas.

Com ela, perpetua-se a relação supostamente existente entre a deficiência mental e a doença mental, entre a “fraqueza da cabeça” e “fraqueza dos nervos”. Relação que se faz presente de forma persistente nas histórias retratadas.

O jeito caótico de Lygia experimentar o mundo, os traços autísticos de Cecília, o envelhecimento, distanciamento de Carlos da realidade que o cercava, a depressão de Vinicius, a ansiedade que leva Haroldo a arriscar-se, debruçando-se na janela do seu apartamento, a “falta de juízo” e os ataques e desmaios de Adélia, os delírios de Clarice, as fantasias de Antônio, a infantilização de Cecília, talvez possam ser significados por Francisco, quando fala de seu “medo de ficar louco e de sair correndo nu pela rua”, face à persistente desconsideração de sua condição de homem.

Como (não) reagir- “enlouquecer”?

Quando Antônio, em seu abandono, anda pela rua, procurando um jeito, uma forma de se desfazer dessa condição desqualificadora, estaria ele louco ou são? Não é ele sensato quando procura um jeito de se alçar ao que identifica como uma vida melhor? Um jeito que comporte suas fraquezas: que não exija, como ele mesmo diz, que ele pegue no pesado? Dentro do repertório de informações de que dispõe Antônio, do que lhe é apresentado pela mídia televisiva como uma possibilidade, dentro do universo de suas identificações e valores, que outras coisas ele poderia conjecturar ser?

Fierro (1995, p. 237) destaca de forma oportuna a necessidade de diferenciação entre os fenômenos comportamentais de personalidade e o atraso mental, afirma que “o atraso mental é um fenômeno de desenvolvimento cognitivo disfuncional e deficitário. Mas, não necessariamente, aparece acompanhado de fenômenos comportamentais de personalidade”.

As histórias, na mesma medida em que dimensionam essa diferença, permitem-nos problematizar a dicotomia entre intelecto e personalidade nos processos de constituição dos sujeitos nas práticas sociais, onde afetos, interesses e possibilidades cognitivas se fundam e se fundem em estreita relação com as condições de vida de cada um.

Os retratos permitem-nos apontar de que maneiras, no desenvolvimento vinculado ao comprometimento do funcionamento mental, as relações entre a loucura e o déficit intelectual são socialmente constituídas nas e pelas circunstâncias da vida, que distanciam ou aproximam, que diferenciam ou confundem essas dimensões, esses ‘diferentes estados de ser’⁵⁷.

Os delírios de Clarice e Antônio reorganizam os elementos extraídos da sua realidade, limitada pelas experiências possíveis, pelos valores em circulação, revelando as interpenetrações constantes entre as atividades que vivem e a sua “imaginação” - os estados de delírio (ou de sonho?). Há, nessas situações, estreitos vínculos com a ‘realidade’, o que é lido, interpretado como loucura, ‘vertigem’, distanciamento dessas pessoas dos/nos acontecimentos aponta para a sua presença neles, para as formas de ordenar, de lidar com esse ‘real’ difícil de viver.

Clarice encontra na igreja o pastor que ora com a mão sobre sua cabeça, que ora para que ela pare de falar sozinha. Resquícios de um exorcismo? De idéias de possessão? Em casa Clarice ora. É surpreendida pela mãe pedindo a Deus para parar de falar só. Culpa? Vergonha?

A irmã de Antônio nos surpreende dizendo que vai conseguir o dinheiro para que ele grave um CD. Deliram, ela e a família, junto com ele? Rebaixamos nós suas pretensões, com nossas formas de avaliação do que ele pode, ao supor que seu sonho, acalentado pela família era um delírio?

Assim como os delírios de Antônio são pontuados pela 'realidade televisiva' que engendra seu mundo permitindo a construção de alguma perspectiva de mudança, a mulher que emerge nos delírios de Clarice não se distancia de sua realidade doméstica: lava, passa, limpa, cuida da casa e dos filhos. É como sua mãe e suas irmãs, limites do universo de seus relacionamentos. As limitações impostas pela condição precária de vida, as internações, os efeitos da medicação e a falta de um espaço educacional vão construindo um tipo de condição de isolamento, distanciamento que culmina em comprometimento do seu funcionamento mental em muitos níveis, inclusive no atraso cognitivo.

Mas como Antônio, que sai de casa, literalmente e na fantasia, em busca de mudanças, Clarice também começa a, nas palavras de sua mãe, 'brincar' de trabalhar fora. Aderência e resistência. Participam quando são excluídos. O 'delírio', a 'fantasia', se dimensionam como formas de participação possíveis, na tensão que caracteriza o processo de fazer suas, próprias, no jogo da intersubjetividade, as formas de ação socialmente estabelecidas, os modos de participação social, 'próprios' só para o outro.

Vistos como incapazes de se desenvolver, percebidos como eternas crianças, e como 'loucos', são tomados também como assexuados, e/ou ainda como pervertidos.

Deficiência mental e sexualidade: reagindo à opressão

O senhor tem que me ajudar, porque o senhor mesmo escreveu: 'Não gosto da casa sem telhado, a janela sem vidros. Não gosto do dia sem trabalho e da noite sem sono. Não gosto do homem sem mulher, nem da mulher sem homem. Eu quero que as vidas se integrem acendendo os beijos até agora apagados. Eu sou um bom poeta casamenteiro'. Espero que agora não vá me dizer que esse poema é um cheque sem fundos.
(A. Skarmeta, O Carteiro e o Poeta).

É sobre a necessidade de estabelecimento de relações amorosas e de expressão da sexualidade que vemos ser exercida, de forma mais violenta, a opressão definida pela desqualificação das formas de ação dessas pessoas.

Fierro, quando discute a condição do déficit intelectual, alerta que “a idéia do deficiente como uma eterna criança é, além do mais, perigosa em certos contextos, como o de seu desenvolvimento afetivo e social, ou o de sua sexualidade. Este último contexto é paradigmático. O adolescente e o adulto com atraso não são de forma alguma, seres assexuados” Ainda segundo o autor, as pessoas com deficiência mental “tampouco são indivíduos com uma sexualidade incontrolada, por não terem o controle que se supõe existir nas pessoas inteligentes” (Fierro, 1995, p. 237).

Não seria como um ser assexuado que é tomada Lygia, quando dorme até os quinze anos em uma cama ao lado da cama dos pais? Não seriam tomadas como assexuados, de diferentes maneiras, Cecília, Carlos e até Francisco nas formas como são tratados, pelas famílias e instituições?

As colocações do autor concorrem para a necessidade de re-significação das formas de ação de Cecília quanto ao desenvolvimento de sua sexualidade. A desconsideração social das suas possibilidades de desenvolvimento parece ser uma condição que concorre para a constituição (por parte dessa moça) e aceitação (por parte de sua família) da indistinção frente à identificação sexual: ser homem ou ser mulher. A desconsideração da qualidade de pessoa dá-se de tal forma no nível familiar e institucional que nos deparamos freqüentemente com histórias como a sua. Assim

como era com Cecília, ocorria com Olavo (e muitos outros), que como ela, explicita na forma como vive e diz com o corpo, a contradição existente entre o lugar de criança que lhe é socialmente atribuído e as possibilidades que constrói apesar de.

Cecília identifica-se com o que a significa como alguém que é mais que uma criança que gosta da Xuxa. Ela poderia querer vestir-se como Xuxa ou como uma paqueta, mas ela quer camisas e roupas de homens que jogam e freqüentam os estádios de futebol. E ela tem. Ela quer namorar Xuxa, diz isso. Ela diz que é um rapaz e é vestida de rapaz para ir a festa junina. Tudo parece surgir naturalmente de Cecília como resultado da síndrome de Down e do déficit intelectual dela resultante. O estatuto de criança que lhe é conferido agrega um caráter assexuado as suas vontades que jamais são discutidas com Cecília, comentadas pela família, mas apenas “satisfeitas”. Podendo ser, dessa forma, permanentemente insatisfeitas. Dá-se o perverso jogo de significar o desejo de Cecília como faz-de-conta, como necessidade irrealizável.

Olavo identifica-se com figuras de crianças de cinco ou seis anos. Em casa, passa todo o tempo brincado com carrinhos, com sobrinhos de cinco ou seis anos e vendo o programa da Xuxa. Na escola beija os colegas, homens, na boca. É convidado pelo colega com quem convivia na outra instituição (onde ficou quase “a vida toda”), a fazer mais que isso. Demonstra constrangimento. Compreende o que o colega pede? Sabe o que isso significa dentro do grupo? Outras situações nos permitem supor que os jogos sexuais, vividos por ele antes, ultrapassavam o beijar. Esses dados foram omitidos pela família e pela instituição em seu encaminhamento. Por que a omissão? Seriam os modos de participação assumidos por Olavo vistos como sintoma de uma sexualidade descontrolada? Como se constitui o controle e o descontrole? Como esses jogos, práticas sociais típicas dos contextos institucionais de ensino especial de jovens e adultos, surgem? Como são percebidos?

Embora as histórias remetam a questões complexas relativas ao desenvolvimento e manifestação da sexualidade, questões que não temos como objetivo abordar no contexto desse trabalho, o que tentamos é explicitar, através delas, os mecanismos pelos quais, nas vidas desses sujeitos, os aspectos psico-sociais constitutivos do desenvolvimento e manifestação da sexualidade, da definição de uma identidade sexual, são desconsiderados e dissociadas do seu valor cultural: o que

significa em nossa sociedade, a partir de uma certa idade, ter ou não um companheiro, um namorado ou uma namorada? Por outro lado, ao mesmo tempo, também são desconsideradas as transformações hormonais nos períodos que antecedem a idade adulta e que a prenunciam. Desconsidera-se, que a relação entre essas instâncias (orgânica e cultural) do desenvolvimento culmina na construção de necessidades que são afetivas.

As escolas especiais trabalham com jovens e adultos que lidam cotidianamente com o desejo sexual, com o desejo de encontrar alguém, de ter um relacionamento afetivo. Essas necessidades emergem em textos, em atos, na forma como os pares estão sempre se formando: é Olavo que se transforma quando começa a namorar Ilda; é Antônio que se apaixona por Adélia; é Adélia que seduz Antônio, Afonso e Francisco; é Lúcia que se apaixona por Haroldo, é Alfredo que assedia Lygia que gosta de ser assediada por ele, é Carlos que se declara para a professora etc.⁵⁸

A semelhança entre as formas de desenvolvimento e manifestação da sexualidade dessas pessoas e das consideradas normais tem sido persistentemente apontada.

Nesse contexto, destacamos os trabalhos de Lipp (1983), e Freitas e Glatt (2002), procurando evidenciar que a consideração do tema não é recente. Esses trabalhos defendem a tese da necessidade de educação sexual, apontam a manifestação das necessidades sexuais e afetivas por essas pessoas como indicadores de seu desenvolvimento e enfatizam suas possibilidades de se relacionar afetivamente e sexualmente de forma estável – própria e pertinente.

Resta-nos a indagação: por que, se considerarmos os retratos representativos de um contingente maior de jovens e adultos, essas formas possíveis de significação de suas ações não circulam, não são socialmente apropriadas?

Em contrapartida, o que as histórias evidenciam é que mesmo quando, na existência do comprometimento do funcionamento mental, as possibilidades de elaboração cognitiva e sócio-afetiva se fazem maiores e é possível (como se faz para Francisco) viver um namoro e expressar de forma convincente e adequada a vontade de ter uma vida sexual ativa com a pessoa escolhida, as condições de vida são

praticamente impeditivas. Francisco é ameaçado em sua masculinidade, é punido por seus desejos, é submetido a uma espera que 'parece' sem fim.

Ou dá-se o que ocorre com Adélia, para quem as contingências da vida conferem à sexualidade um papel centralizador e (des)estruturante. O seu modelo é a Madonna do princípio da década de noventa, o seu lazer é o filme pornô visto com o vizinho homem mais velho e mais experiente, a forma como relata suas aventuras sexuais é jocosa, não há referência a qualquer envolvimento afetivo. Se para Adélia, ao contrário do que ocorre com os demais, o sexo é uma possibilidade, ele tem para ela uma conotação negativa. Para ela e para sua mãe isso é significado como uma fatalidade, como algo que se explica na definição de Adélia como "uma moça sem juízo", "fraca da cabeça" e "seca".

Situação distinta (e semelhante) é relatada pela mãe de Arnaldo, um aluno que ficou conosco durante alguns meses. Arnaldo é surpreendido pela vizinhança, junto com um grupo de outros rapazes abusando sexualmente de um garoto, uma criança pequena. A mãe ao contar o que havia acontecido, argumenta que Arnaldo é bobo, que ele não sabe o que faz, que ele foi instigado pelos outros rapazes e por isso não deve ser punido: "*Ele é muito bobo, não sabe o que faz*". Mas explica que Arnaldo quis se esconder com medo das represálias da família do garoto e que estava com medo de sair de casa.

A condição do intelecto limitado associada ao distúrbio mental, à doença, assim como a atribuição de qualificativos infantis (é ingênuo, é bobo) são usadas como argumentos que significam o ato sexual, o desejo dele ou o desejo de envolvimento afetivo vividos por essas pessoas, sempre de uma forma que os desqualifica. Quando fazem sexo, fazem por "falta de juízo", "descontrole", porque são obrigados, porque são usados por namorados ou namoradas mais espertas, são vistos como incapazes de arcar com os possíveis riscos representados por um envolvimento sexual e/ou afetivo ou ainda não estão prontos para o que talvez possa vir a ocorrer em um futuro incerto.

Voltamos à questão recorrente de compreender como se constituem esses limites e as possibilidades dos quais resultam? Como se constituem os comportamentos de cunho sexual significados, socialmente 'apropriados', como "descontrolados"?

Aos dezesseis anos, Martinho é apresentado para nós como alguém que não consegue falar, mas articulava corretamente todos os palavrões que conhecia. Em um primeiro encontro, foi despido pela mãe, diante de nós, tendo seu corpo exposto, tocado e mostrado por ela, para que víssemos os seus "problemas de pele". Com essa idade ainda dormia com os pais, na mesma cama. Com freqüência, Martinho expunha e manipulava seu pênis em público sem demonstrar constrangimento. Como ele poderia ter aprendido que não deveria ser assim? Martinho falta com o respeito a uma das professoras e à faxineira, que são negras, belisca e com toda a sua dificuldade de fala, consegue dizer obscenidades. A família, advertida e indagada sobre o fato, acha a situação divertida, engraçada. Em casa, Martinho tem esse tipo de procedimento encorajado pelo pai e irmãos. Ele também se comporta assim com as empregadas domésticas que trabalham para a família: "É um comportamento de homem".

A contradição contingencia as possibilidades, construídas por Martinho, para se relacionar com seu corpo e com o corpo do outro. É um homem para falar obscenidades, mas isso faz dele o "engraçado" (o bobo?) da *corte* familiar ao mesmo tempo em que *não é um homem*, é o menino (outra vez bobo?) de sua mãe, que se despe (é despido) e se porta inadequadamente em público.

As formas de ação de Martinho, ao beliscar apenas as duas mulheres negras da escola; assim como as de Adélia, ao escolher a faxineira, com quem viaja de ônibus para casa, como sua confidente para o que silenciava para as professoras, permitem indagar a respeito dos modos como esses jovens experienciam a trama das posições e relações sociais. Sabem muito bem o que, quando e com quem fazer.

Martinho, Adélia, Cecília, Lygia, Clarice, Antônio: podemos atribuir aos comportamentos e desejos expressos por essas pessoas um caráter infantil? Os "maus" modos, desses moços e moças em seu esforço de apropriação de modos de ação socialmente valorizados não podem ser tomados como indicadores do pedido de outras formas de interpretação, como indicadores da demanda de um outro estatuto?

Os retratos escancaram o fato de que essas pessoas resistem como podem à opressão sobre elas exercidas, encontrando formas de lidar com as restrições, conseguindo muitas vezes conduzir as situações de forma a criar, na escola e em suas

vidas, oportunidades de falar e agir frente a essas necessidades, fazendo uso dos elementos e oportunidades culturais de que dispõem

"A Sra. tem livro do Sidney Sheldon?" Sylvia, 1995⁵⁹.

"Eu senti saudade minha namorada e comprei flor pra ela. Você é gata fico saudade você emoção fico emoção com ela felicidade sempre" Afonso, 1996.

"Eu fui viajar com minha gata.

(...)Eu peguei video filme terror depois fomos cinema fomos praia jogar vôlei estava chovendo estava bom. Depois fomos hotel tomamos banho depois na cama vendo televisão bebendo vinho felizes para sempre." Francisco, 1996⁶⁰.

"No comeso ele (o carteiro do filme) pareceu bobinho depois ele mudou e ele lutou pra isso e ele ganhou uma namorada". Haroldo, março de 1997⁶¹.

Nesse contexto, mais importante que as manifestações de comportamentos inadequados é, no âmbito da escola, a manifestação do desejo de ter um relacionamento amoroso, desejo nutrido, instigado pela nossa cultura e rechaçado pelas dificuldades vividas no enfrentamento das formas como o comprometimento do funcionamento mental é significado.

A sexualidade significada socialmente como sintoma, como parte de sua incapacidade, inclusive da incapacidade de perceber seus próprios limites de ação e elaboração, conduz à discriminação e/ou à isenção, nunca se produzindo nesse contexto a legitimação que necessitam e demandam.

Nesse enfrentamento, eles desenvolvem-se, fazem-se jovens e adultos, constroem formas de se relacionar com o seu corpo e com o do outro: vestindo-se de forma singular e sedutora, escolhendo ídolos que denunciam seus desejos, aprendendo a depilar as partes mais íntimas, refugiando-se (ou não) no banheiro ou no quarto para masturbar-se, 'tentando' dormir nu, dando 'amassos' exagerados na namorada em locais públicos. Por que modos de agir tão convencionais, usados por todos nós, quando realizados por essas moças e rapazes, esses homens e mulheres, assumem um caráter mórbido, sintomático?

Quando voltamos aos retratos e pensamos nas condições de vida, nas contradições constitutivas do desenvolvimento de sua sexualidade, não podemos vê-las como construções surpreendentes em face da persistente e desestruturante negação

social do seu corpo como um corpo de adolescente ou de adulto, ou seja, um corpo característico de um momento do desenvolvimento no qual a sexualidade tem papel central?

Torna-se então, pertinente indagar como, no contexto das condições de vida dessas pessoas, e principalmente na escola - um dos poucos lugares onde têm chance de encontrar alguém - essas manifestações são interpretadas e como essa interpretação restringe ou amplia as possibilidades do sujeito de lidar com sua emergência, de poder vir a vivê-las, inclusive sublimando-as como qualquer um de nós e podendo significá-las afetivamente.

Confronto, diversidade e contradição são matéria, motor e modo no processo de constituição dessas pessoas que são, mesmo quando tudo em torno delas diz que 'é como se fossem'. Esses rapazes e moças, esses homens e mulheres se fundem com a palavra do outro (discurso social), palavra que os afirma incapazes, que não sabem, não querem, não podem. Com a palavra do outro constituem seus saberes, querer e poderes, assim reconhecendo e negando, ao mesmo tempo, o eu socialmente imposto, sendo a partir desse reconhecimento do outro como diferente "que surge a consciência da própria subjetividade, jamais como eu isolado, mas como o eu da relação eu outro" (Pino, 2000, p. 71).

Somando as condições de criança, de louco e de retardado (como condições que se assemelham na falta de autonomia psicológica, na incapacidade de apropriação de conceitos e normas), resulta a dependência e a perda de liberdade. A suposta incapacidade de apropriação de conceitos e normas resulta na desautorização do discurso e das ações em todas as esferas da vida, assim como na opressão exercida sobre a pessoa deficiente.

Como poder ter uma namorada, como poder trabalhar se não há auto-governo? Para que estudar/ensinar se não há capacidade de apropriação de conceitos e normas?

A ausência de uma teoria psicológica consistente sobre o adulto, sobre seus processos de construção do conhecimento e de aprendizagem vem sendo sistematicamente apontada por alguns autores. No âmbito das publicações relativas à deficiência mental, a abordagem da idade adulta faz-se ainda mais escassa. Oliveira (2001, p. 17), faz uso dos comentários de Palácios sobre o problema, para quem "a

idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças” e enfatiza “a importância de se considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento”. No que diz respeito ao desenvolvimento humano vinculado ao comprometimento mental, a História e as histórias dos alunos mostram-nos que à estabilidade, à ausência de mudanças, soma-se a expectativa de estagnação e de involução: a degeneração, o envelhecimento precoce.

Palácios considera a importância dos fatores culturais na construção do que caracteriza o momento do desenvolvimento que designamos como “vida adulta”. Para ele

Se cada período da vida é susceptível de se identificar com uma série de papéis, atividades e relações, não cabe dúvida de que a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria são identificadas como papéis, atividades e relações da maior importância a partir do final da adolescência. (...) A forma como esses dois fenômenos ocorrem e as expectativas sociais em torno deles são claramente dependentes em relação a fatores históricos culturais e sociais. (p. 315).

Vemos assim que o estatuto, o reconhecimento de uma etapa adulta de desenvolvimento, é cultural, tanto quanto o da deficiência mental ou da loucura. É culturalmente que definimos o que é ou não adulto, o que é ou não infantil, o que é ou não insano, o que é ou não tolo.

Adélia, Clarice, Francisco, Antônio, Lygia, Carlos, Haroldo, Vinicius... são brasileiros com nome, certidão de nascimento e documento de identidade. Eles querem ir a escola, estudar, conversar, aprender a ler e escrever (ou não) “aprender coisas”, namorar, fazer sexo. Alguns usufruem de um benefício do INSS e só um deles tem um título de eleitor. A maioria deles tem também um documento médico, um laudo diagnóstico que os coloca como severa ou levemente incapacitados e, mesmo os que não o têm, trazem de alguma forma o estigma que altera a percepção social do que neles anuncia uma existência adulta impossibilitando sua legitimação, fato que concorre para as enormes dificuldades que enfrentam.

Seus retratos evidenciam sua (deles) consistente vinculação social, apontam indícios do que eles conhecem e de como conhecem, depõem sobre suas possibilidades de transformação: eles atribuem significação às mais diversas formas de

organização dos grupos em que se inserem, reorganizam-se em função desses valores, tentam organizar-se em função das regras familiares/sociais (mas elas nem sempre valem para eles), estão atentos para o que circula na mídia, são afetados por ela. Uns têm fé, outros têm ídolos, todos se arriscam e têm medo, todos têm vontades, alguns têm projetos e todos têm formas e níveis distintos de elaboração de tudo que é tematizado, trabalhado, (re)produzido na escola e no meio em que vivem. Mas, ao participar do jogo das relações sociais, eles nem sempre expressam, representam, encenam, participam de forma considerada socialmente própria, pertinente, elaborada, adequada. Não são pessoas comuns: “Há algo neles que fala da diferença e chama à diferenciação” (Foucault, op. cit., p. 87).

Como a legitimidade das suas formas de ação implica a negação dos procedimentos de dominação, dos poderes instituídos (estatuídos?), ela se faz uma impossibilidade. Por outro lado, a sua sujeição e dependência frente às normas e formas estabelecidas de controle (avaliações, benefícios e demais ações de controle sobre eles exercidas) permitem a manutenção de toda uma rede de práticas e saberes (psicológicos, médicos, pedagógicos), de verdades e autoridades sobre eles estabelecidas.

Nesse contexto, Francisco, Adélia, Antônio, Cecília e seus amigos, ao mesmo tempo em que transgridem e negam as verdades sobre eles estabelecidas, as reiteram e atualizam. Ceccin (2000, p. 24), citando Foucault, explica como, em qualquer sociedade, distintas relações de poder perpassam o corpo social, constituindo-o e caracterizando-o no corpo do discurso: “Não há possibilidade de exercício de poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir dessa dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. Isto vale para qualquer sociedade, mas creio que na nossa, as relações entre poder e verdade se organizam de uma maneira especial” Foucault (1989, p. 179).

As práticas médicas, psicoterápicas e educativas que em torno deles se engendram, bem como o diagnóstico médico, a avaliação psicométrica, a expulsão da escola, a inexistência de trabalho, as formas como a sexualidade é sintomatizada,

negada, vigiada, (des)controlada e impedida, explicitam as formas de vigilância e controle sobre eles exercidas.

Nessas condições lhes é atribuído o estatuto de doente em detrimento do estatuto de adulto. O que não pode ser adjetivado como infantil é diagnosticado como sintoma, como desvio. Mas como o desvio só existe em relação à norma, as formas de dizer sobre o doente, as normas (o que a sociedade legitima), exprimem-se nas formas que negam, no que instituem como desvio, como impróprio e inadequado.

Podemos assim falar de um sujeito que não está fora da sociedade. Ao contrário, encontra-se dentro dela, constituindo-se em suas diferenças (vistas como incapacidades e inadequações) numa relação de (inter)dependência, que possibilita a existência do seu outro (o normal, o capaz, o adequado).

Logo, não se trata de incluí-los onde já estão, mas de escancarar as formas de opressão a que são submetidos, principalmente através da desqualificação das suas possibilidades de saber e querer, o que lhes pode conferir o direito de *poder ser*.

Nesse sentido, a escola, a educação escolar não pode assumir o papel de instância incluidora, redentora e/ou curativa. Não há doentes a curar, não há pecado/culpa a ser redimida. Os serviços especializados, educacionais e clínicos, destinados especificamente a essas pessoas não se furtam à função de reiterar a condição de incapacidade, de doença, promovendo dessa forma seu próprio fracasso e reiterando as formas de dependência da pessoa com deficiência mental tal como vemos se cristalizarem na história de sua institucionalização. Ao assumir o controle sobre suas vidas, assumindo funções que ultrapassam a dimensão do escolar, as instituições especiais compactuam com a ordem disciplinar e normalizadora, que rege a negligência e a rejeição social estatizadas.

A educação, a exemplo do que ocorre com a psicologia, na suposição de domínio do déficit, patologiza o que é condição diferenciada de ação, naturaliza o que é dialeticamente constituído na relação entre as condições biológicas e histórico-culturais, e, em conseqüência, destitui essas pessoas de sua humanidade.

A transformação das práticas educativas impõe a consideração de toda a vida dessas pessoas como percurso substantivo de desenvolvimento e da dimensão cultural, em toda a sua amplitude, como constitutiva das diferenças, das possibilidades

e limites dessas pessoas. Dessa perspectiva a escola pode vir a ser espaço que, pela humanização de suas práticas, comporte, escute e acolha os diferentes modos de ser e de significar o mundo, a alteridade, o que ela em nós produz e a desmistificação da ordem social que o constitui. Dessa forma poderá assumir os limites que a fundam e romper com a ordem normalizadora que a organiza.

Post Scriptum

Dezembro de 2003.

Haroldo saiu da escola antes da fusão das instituições em 1999, mas não foi para uma escola comum como queria e sim para uma oficina abrigada.

Francisco foi contratado pela empresa onde estagiava e agora tem uma nova namorada.

Cecília saiu ainda em 2000 da nova escola formada pelas instituições.

Clarice e Lygia permanecem nessa escola até hoje.

Carlos permaneceu nessa escola formada pelas instituições até que seu pai, alegando que ele não progredia, retirou-o de lá. Ele foi levado a uma grande instituição especial para participar de uma oficina abrigada de preparação para o trabalho. Decorridos alguns meses ele voltou a apresentar todos os comportamentos que o trouxeram à escola em 1993. Por fim, passou a falar sozinho. Falava com a mãe morta e pedia que ela o levasse de volta à escola. Após alguns meses seu pai levou-o de volta à escola.

Adélia um dia voltou à escola para uma visita. A escola já não existia. Relatou a uma das professoras, a quem encontrou, que após sua saída da escola, engravidou do vizinho e teve um filho.

Antônio desapareceu de casa na sexta-feira que antecedeu os feriados de carnaval de 1998. Após os feriados fomos comunicados de seu desaparecimento. Ajudando a família a procurá-lo, ficamos sabendo que ele foi visto, pela última vez, nas imediações da escola, na avenida Santo Amaro, onde fora atropelado. Encontramos seu corpo em um necrotério, esperando identificação. Ele morreu na hora do acidente. Estava usando o walkman quando foi surpreendido por um ônibus. Atravessava a avenida, indo em direção à escola.

NOTAS

¹ Ver em anexo cópia do programa da exposição ‘Brasileiros que nem Eu. Que nem quem?’.

² Ver em anexo cópia da atividade referida.

³ A discussão é registrada em tópicos por uma das professoras. A transcrição do registro é apresentada como anexo.

⁴ Transcrição de falas e de fragmentos dos registros escritos feitos pelos alunos em atividades na escola. Na construção do texto os nomes dos alunos e professores foram, respectivamente, trocados e abreviados.

⁵ Os anos 90 serão marcados pela ação e discurso políticos dirigidos para a modernização da economia e inserção do país no mercado mundial globalizado. Sob a crítica à ação estatal em setores diversos da sociedade, dá-se a valorização e a implementação do setor privado, ou seja, verifica-se uma descentralização cada vez maior do poder federal e o fortalecimento da participação da sociedade. Nesse contexto ideológico é elaborada a Lei 9.394/96 – a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a LDB/96 -, que traduzirá, esse modo de pensar também no contexto da Educação Especial, reiterando as relações que socialmente se impõem e fortalecendo as formas de atendimento já características nesse âmbito, ou seja: “As parcerias entre o setor público e privado entram mais do que nunca em pauta” e “No contexto da sociedade ‘moderna’, ‘ágil’ e ‘eficiente’, e do discurso do ‘Estado mínimo’ exalta-se a formação de associações privadas. Estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores sociais, através de ações (assistenciais, filantrópicas e comunitárias) de ‘parceria’ acabam colaborando para o afastamento gradativo do Estado em relação à responsabilidade sobre questões/obrigações sociais”. Kassas (1999, p. 40, 45).

⁶ Ver Decreto N. 3298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei no. 7853, de 24 de outubro de 1989, a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência, e consolida as normas de proteção e dá outras providências.

⁷ Conforme a LDB/96 coloca-se a necessidade de superação da Educação Especial como um subsistema educacional restrito ao atendimento especializado. A Educação Especial passa a ser definida como uma modalidade de educação escolar, voltada para a formação do aluno portador de necessidades educacionais especiais com vistas ao exercício da cidadania. Nesse contexto é compreendida como “elemento integrante e indistinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciação nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais. (...) Sua ação transversal permeia todos os níveis – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior, bem como modalidades – educação de jovens e adultos e educação profissional”. (...) “Nessa perspectiva, define como aluno portador de necessidades educacionais especiais aquele que por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.” (Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, 1999, p. 21, 24).

⁸ Fragmento do Termo de referência para os planos estaduais de Trabalho - Área de Qualificação: 1996/99: Programa Nacional de Educação Profissional para a Pessoa Portadora de Deficiência. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional para a pessoa portadora de Deficiência. Brasília, 1995.

⁹ Autores como Bueno (1997), Ferreira (1994), Januzzi (1989, 1997), Kassas (1999) apontam a ausência de serviços educacionais que contemplem a população definida como severamente comprometida. Esses autores apontam e

problematizam a questão da elegibilidade para o atendimento especializado e os problemas dela decorrentes. Argumentam que o aumento do atendimento em classes ou instituições especiais não significou, necessariamente, uma ampliação do acesso dos deficientes a escola. Meletti (apud Kassar, 1999: 43) e Giordano (2000) constatam ainda a exclusão dessa população também dos processos de profissionalização.

¹⁰ O comprometimento do funcionamento mental é designado de muitas formas sendo mais comum, o uso das designações *deficiência mental*, *atraso mental* ou *déficit intelectual*. Todas fazem referência ao desenvolvimento humano diferenciado caracterizado pelo comprometimento do funcionamento mental. Comprometimento esse que se evidencia nos aprendizados necessários à vida social e escolar, constituindo-se como um atraso, um déficit, uma limitação de capacidades, de aptidões e de desempenho intelectual em relação aos momentos e aos limites evolutivos alcançados pela maioria das pessoas em cada faixa etária. Neste trabalho usaremos o termo ao nos referirmos às especificidades características do grupo por acreditarmos que ele define melhor a diversidade de formas de comprometimento do funcionamento mental apresentadas pelos alunos, nem sempre interpretadas por nós como, ou apenas, um déficit intelectual.

¹¹ Além dos avanços da genética relativos à realização do diagnóstico etiológico das distintas formas de manifestação do comprometimento intelectual, os avanços no campo da bioquímica e da neuropsicologia têm contribuído para a transformação de aspectos gerais relativos à saúde da pessoa com comprometimento intelectual, apontando para a necessidade de preservação da integridade dos sistemas que são responsáveis pela sobrevivência e pelos processos de aprendizagem.

¹² No Brasil, as idéias de Vygotsky sobre as deficiências têm sido crescentemente divulgadas. Sobre a deficiência mental, entre os trabalhos publicados, destacamos Carvalho (1995, 2003) que aponta algumas das formas como a linguagem e o desenvolvimento diferenciado são concebidos na escola e discute o papel dessas idéias como aspectos constitutivos da educação dessa população; De Carlo (1997) que enfoca as possibilidades de realização de um trabalho educacional através do investimento na formação de processos semióticos, mesmo com pessoas mais gravemente comprometidas; Luz (1999) que investiga e enfatiza as condições de possibilidades de abstração em jovens com deficiência mental; Kassar (1999) que explicita aspectos dos processos de institucionalização de pessoas com deficiência múltipla, destacando os modos de participação e constituição dos sujeitos no contexto de uma instituição especial e Padilha (2001) que no contexto das práticas psicopedagógicas, investiga e aponta a capacidade de significação do mundo e inserção cultural do deficiente mental.

¹³ Para a apresentação das idéias de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano relacionado ao comprometimento mental, reportamo-nos neste texto aos trabalhos que compõem a coletânea *Fundamentos de Defectologia* (Vygotsky, 1989). Nessa obra, também são abordadas pelo autor questões relativas à surdez, à cegueira e às deficiências múltiplas. Nos ateremos ao enfoque da deficiência mental. Por economia de apresentação, faremos referência apenas aos trabalhos de Vygotsky que não fazem parte dessa coletânea.

¹⁴ Fala de Clarice, registrada pelas professoras.

¹⁵ Fala de Haroldo, jogando 'Perfil' (jogo em que um grupo de pessoas levanta características de alguém que está ausente).

¹⁶ As informações sobre a estrutura administrativa, o funcionamento da escola e as situações educativas serão apresentadas em notas. O nome da escola e da instituição foram preservados em respeito aos alunos e as suas famílias.

¹⁷ Durante o período enfocado, de 1995 a 1999, a escola tem um corpo docente que se mantém constante, formado por uma diretora (responsável também pela presidência da instituição gestora), uma coordenadora do trabalho educacional (função que assumimos) e duas professoras (as que nos ajudam agora a compor esses relatos). O restante do corpo docente (que variará durante o período), era composto por três professores, dois profissionais de apoio e uma secretária. Periodicamente recebíamos, para estágio, estudantes das áreas de Pedagogia, Psicologia e Fonoaudiologia de diversas universidades da cidade. Os estagiários eram incorporados ao corpo docente e, sob

orientação dos professores, participavam de todas as atividades desenvolvidas. Os professores eram contratados por um número máximo de dezesseis horas semanais e alternavam seus horários assumindo o trabalho com diferentes áreas de conhecimento: ciências biológicas e sociais, matemática, a leitura e escrita, trabalhos desenvolvidos na oficina de artes e atividades culturais, educação física e em alguns períodos, tivemos o privilégio de ter um professor de música ou um professor de jardinagem. Todos os professores trabalhavam com todos os alunos. Cada disciplina tinha um espaço, uma sala, para onde todos os alunos, em subgrupos, se dirigiam conforme o cronograma de atividades. Durante o período de realização desse trabalho, o número de alunos manteve-se relativamente constante, tínhamos sempre conosco, entre doze ou quinze jovens e adultos. Dentre esses quinze alunos, um grupo de oito permaneceu na escola de 1996 a 1999. O grupo de alunos era dividido em três grupos menores de cinco alunos.

¹⁸ A persistência dessa forma de conceber a deficiência mental é apontada e questionada por diversos autores, que constataam a sua emergência nas práticas educativas dirigidas a essa população. Sobre o tema ver, entre outros, Carvalho (1995, 2003), De Carlo (1997), Góes (2002), Ferreira (1994), Kassir (1998, 2000), Ceccin (2000). Esses autores refutam essa forma de conceber o desenvolvimento humano relacionado ao comprometimento do funcionamento mental e enfatizam, na existência dessa condição, o papel das práticas sociais na constituição de possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

¹⁹ Entre os trabalhos que investigam de forma crítica o problema da educação do aluno com 'deficiência mental' no contexto das classes especiais, apontamos as contribuições de Ferreira (1994), Kassir (1995) e Machado (1994).

²⁰ Transcrição do bilhete feito por Vinicius.

²¹ Em anexo cópia da avaliação referida.

²² Textos elaborados pelos alunos após conversas sobre o que diferencia o homem dos outros animais.

²³ Cartas feitas pelos alunos com ajuda da professora. Ela retomava o que eles escreviam (sozinhos) a partir da leitura deles. Em seguida, escrevia o que eles liam e devolvia os textos aos alunos lendo e trabalhando com eles a sua reelaboração.

²⁴ A definição da síndrome de Asperger é marcada pela controvérsia principalmente em torno dos aspectos que a aproximam dos quadros de distúrbios globais de desenvolvimento. No Brasil, no contexto das políticas públicas de educação assume-se a definição da Câmara Técnica de Autismo e Outras Psicoses Infanto-Juvenis (CORDE, 1997): "Trata-se de um transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado pelo mesmo tipo de anormalidades qualitativas de interação social recíproca que tipifica o autismo, junto com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. O transtorno difere do autismo primariamente por não haver nenhum atraso ou retardo global no desenvolvimento cognitivo ou de linguagem. A maioria dos indivíduos é de inteligência global normal, mas é comum que seja marcadamente desajeitada; a condição ocorre predominantemente em meninos (em uma proporção de cerca de oito garotos para uma menina). Parece altamente provável que alguns casos têm variedades leves de autismo, mas é incerto se é assim para todos. Há uma forte tendência para que as anormalidades persistam na adolescência e na vida adulta e parece que elas representam características individuais que não são grandemente afetadas por influências ambientais. Episódios psicóticos ocasionalmente ocorrem no início da vida adulta" (p.13).

²⁵ Texto de Haroldo, a partir da questão: como o cérebro funciona?

²⁶ A partir do que viram no noticiário da TV, os alunos trabalham juntos lendo o texto escolhido por eles: O paraíso dos remédios: como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos. Revista Veja, 08 de julho de 1998. Primeiro conversam e em seguida Haroldo escreve o que os três querem registrar sobre o tema.

²⁷ Em 1996, quando os alunos relatam como foi o período das férias, Clarice não conseguia escrever e tinha dificuldade para copiar. É a professora que escreve por ela.

-
- ²⁸ Em 1996, quando os alunos nos relatam como foi o período das férias, Cecília não conseguia escrever e tinha dificuldade para copiar sua fala registrada pela professora. Em 1998, Cecília é capaz de tentar escrever sozinha, de falar o que quer escrever para a professora que pode, retomar o texto, falar e escrever “corretamente” e pedir que Cecília escreva outra vez: Cecília ‘copia’ o texto corrigido pela professora.
- ²⁹ ‘Nem luxo, Nem Lixo’ música de Rita Lee cantada pelo grupo.
- ³⁰ O texto foi recortado sem título e referência à data de publicação. É de agosto de 1998.
- ³¹ Francisco se refere à dificuldade de ver a namorada. Caderno de notas (registros de conversas e observações). 09 de setembro de 1996.
- ³² Fala de Antônio registrada pela professora. Ele insistia que as professoras deveriam usar apenas calça comprida na escola. Foi convidado a explicar porque era dessa opinião e sua resposta foi registrada. 1997.
- ³³ O Carteiro e o Poeta, pág. 31; Antônio Skarmeta.
- ³⁴ O Carteiro e o Poeta, pág. 69; Antônio Skarmeta.
- ³⁵ A leitura coletiva, em voz alta, era um desafio para nós, professoras. Era difícil, por exemplo, ler para um grupo de adultos que nos ouvia atentamente, um trecho mais erótico de um conto ou romance. Algumas vezes nos sentíamos inibidas e frequentemente era necessário ler com antecedência, conhecer o texto para não empobrecê-lo com uma leitura sem ritmo, ou entusiasmo ou sem a seriedade ou o humor exigidos pelo texto.
- ³⁶ Haroldo, sobre a telenovela O Rei do Gado.
- ³⁷ Texto escrito por Haroldo em atividade dirigida: O que você faria se fosse prefeito.
- ³⁸ Texto escrito por Francisco com ajuda de Haroldo e da professora em atividade dirigida.
- ³⁹ Textos escrito por Clarice com ajuda: a aluna falou o que faria se fosse prefeita, a professora fez anotações e leu para a aluna, que copiou em seguida.
- ⁴⁰ Carta para a professora L. Os textos coletivos eram produzidos com a ajuda da professora.
- ⁴¹ Fragmento do texto elaborado pelo grupo antes da copa do mundo em 1997.
- ⁴² Fala de Francisco. Transcrição de gravação em áudio, atividade sobre o tema brasilidade: maio de 1999.
- ⁴³ Bota fora: música de Vicente Barreto e Paulo César Pinheiro cantada pela Banda.
- ⁴⁴ Mindlin já viu seis vezes. Free-lance para Folha de São Paulo, (sem data) maio de 1999.
- ⁴⁵ Transcrição de texto escrito por Adélia em abril de 1998 após a correção feita pela professora.
- ⁴⁶ Fragmento de carta escrita por Haroldo para uma das professoras. Embora de 1994, o texto (guardado pela professora, é representativo de como Haroldo ainda escrevia e falava em 1995.
- ⁴⁷ Redação feita por Haroldo no dia de seu aniversário.
- ⁴⁸ Mario de Andrade. Remate de Males, 1929 (em *Cecilia e Mário*, Cecilia Meireles)
- ⁴⁹ Fragmento do texto do programa da exposição ‘Brasileiros que nem eu. Que nem quem?’

-
- ⁵⁰ Fragmento do texto do programa da exposição 'Brasileiros que nem eu. Que nem quem?'.
⁵¹ Fragmento do texto do programa da exposição 'Brasileiros que nem eu. Que nem quem?'.
⁵² Poema de Mário de Andrade em *Cecilia e Mário*. Cecília Meireles.
⁵³ Fragmento do programa da exposição 'Brasileiros que nem eu. Que nem quem?'.
⁵⁴ Transcrição de entrevista gravada em áudio.
⁵⁵ Sobre a história da Educação de pessoas com deficiência mental, no Brasil, merecem destaque os trabalhos de Bueno, J. G. S. (1993); Jannuzzi, G. (1991); Kassar, M. C. M. (1998, 2000); Mazzotta, Marcos, J. S. (1996); Pessotti, I. (1984).
⁵⁶ Francisco comenta o afastamento de uma das educadoras explicando o acontecimento a partir da crise financeira decorrente da queda da bolsa, assunto muito comentado nos jornais e TV e discutido pelo grupo, no primeiro semestre de 1999.
⁵⁷ Aludimos a expressão 'inumeráveis estados de ser' usada pela Dra. Nise da Silveira ao se referir aos diferentes estados apresentados por seus pacientes (catálogo da exposição 9 artistas de Engenho de Dentro – 1949. in GULLAR, Ferreira. Nise da Silveira: Uma Psiquiatra Rebelde, Rio de Janeiro: Relume Dumará/Prefeitura, 1996, pp. 91-98.).
⁵⁸ Segundo Schmidt (1998, p.40): "Enquanto nos países desenvolvidos não há mais dúvida de que os deficientes mentais têm direito à sexualidade e mesmo a procriação (...) no Brasil de hoje, na escola - lugar onde a maioria dos adolescentes normais encontra namoradas, namorados e oportunidades de aproximação sexual - os adolescentes deficientes mentais encontram ora um preconceito que não lhes permite a aproximação, ora um faz de conta de que nada acontece a nível do desejo sexual, com uma negação absoluta da escola em relação a estes temas, fazendo 'vista grossa' ao que se passa e estimulando, inadvertidamente, uma excessiva permissividade, indiretamente aliciada pela complacência".
⁵⁹ Sylvia em visita à biblioteca.
⁶⁰ Afonso e Francisco produzem esses textos em atividade em que deveriam criar férias ideais.
⁶¹ Haroldo escreveu sobre o personagem do filme o carteiro e o poeta após ver o filme.

Bibliografia

- AMARAL, Lígia Assunção. **Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules)**. 1. ed. São Paulo: Probel editorial, 1995.
- BACKES, Carmem. **O que é ser brasileiro?** São Paulo: Editora Escuta, 2000.
- BACKHTIN, Mikhail M. (V. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Isabel. **A educação de um selvagem: As experiências pedagógicas de Jean Itard**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- BASAGLIA, Franco. O homem no pelourinho. **Educação e Sociedade**, São Paulo, Ano VIII, n. 25. 1995.
- BEISIGEL, Celso de Rui. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**, n. 16. Julho de 2003.
- Belém, PA. Secretaria de Educação do Estado do Pará. **Deficiência e Cidadania: Coletânea de Leis – 1997**.
- BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou A Fabricação da Realidade**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Editora Cultrix, 1983.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória – Ensaios de Psicologia Social**. 1. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- _____. **Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In Catani, A. e Nogueira, M. A. (org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- BRASÍLIA, DF. **Atividades do Ministério Público do Trabalho para a Inserção da Pessoa Portadora de Deficiência no Mercado de Trabalho-2000**, julho de 2000 (mimeo).
- BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: M. C. Freitas (org.) **História Social da Infância no Brasil**. 1.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 1. ed. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1993.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990

CARVALHO, Maria de Fátima. **Aspectos da Dinâmica Interativa no Contexto da Educação de Jovens com Síndrome de Down**. 1995, São Carlos, SP. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos.

_____. **A educação de crianças e jovens com síndrome de Down**. In manual de capacitação de recursos humanos em síndrome de Down: da segregação à construção da cidadania. Brasília: Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, Demec's e CORDE-DF, 1998.

_____. **A relação do sujeito com o conhecimento: Condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental**. In Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, CD ROM, Campinas, SP, 2000.

_____. **Cognição, linguagem e deficiência mental na escola: as contribuições de Lev Vygotsky para sua compreensão**. In Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino. CD ROM; Belo Horizonte, 2003.

CECCIM, Ricardo Burg. Exclusão e Alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. In Skliar, Carlos (Org.). **Educação & exclusão – Abordagens Antropológicas em Educação Especial**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____.(org.) **Os Jovens e o saber: perspectivas mundiais**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CNE/CEB. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Escola Básica**. resolução, n. 2 11/09/2001. (mimeo).

CORTELLA, Mário Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

COUDRY, Maria Irma Hadler. **Diário de Narciso – Discurso e Afasia**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORDE, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência e Ministério da Justiça. Câmara Técnica “**Autismos e Outras Psicoses Infanto-Juvenis**”. Brasília, 1996.

DE CARLO, Marysia Mara Rodrigues do Prado de Carlo. **Por detrás dos muros de uma instituição asilar – um estudo sobre o desenvolvimento humano comprometido pela deficiência**. Campinas, 1997. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

EDGERTON, Robert. **Retardo Mental**. 2. ed. Madri: Ediciones Morata, 1985.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4.ed. São Paulo: Global editora, 1990.

ELIAS, Norbert e Scotson John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. 1. ed. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2000.

EDWARDS, Verônica. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

FERREIRA, Júlio Romero. **A Exclusão da Diferença**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

FIERRO, Alfredo. As crianças com atraso mental. In: Cool, C., Palacios, J. e Marchesi, A. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 233-239.

FIERRO, Alfredo. A escola perante o déficit Intelectual. In Cool, C., Palacios, J. e Marchesi, A. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 240-251.

FOUCAULT, Michel. **Doença Mental e Psicologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1994.

- _____. **Vigiar e Punir**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **História da Loucura**. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREITAS, Rute Cândida e GLATT, Rosana. **Sexualidade e Deficiência Mental: pesquisando, Refletindo e Debatendo sobre o Tema**. 1. ed. Rio de Janeiro: editora 7 letras, 2002.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – O caso do cordel (1930-1950). **Educação e Sociedade**, Campinas, V. 23, n. 81, dez. 2002. p. 115-142,
- GIORDANO, Blanche Warzée. **(d)eficiência e trabalho: analisando suas representações**. 1. ed. São Paulo: FAPESP-Ana Blume, 2001.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os Vermes - O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. **Mitos Emblemas e Sinais – Morfologia e História**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural. *In*: M. K. Oliveira, D. T. R. Souza; T. C. Rêgo (Org.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições Teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, n. 71. 2000, p. 116 -131.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- _____. **Manicômios, prisões e conventos**. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

JANNUZZI, Gilberta **A Luta pela Educação do deficiente mental no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora - Autores Associados, 1985.

_____. Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a Educação Escolar aos intitulados Deficientes Mentais. In Educação Especial, **Cadernos CEDES**, 23. Campinas: CEDES, 1989, p. 17-22.

_____. As Políticas e os Espaços para a criança excepcional. In: M. C. Freitas (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. Oficina abrigada e a "integração" do "deficiente mental". **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1(1): 1992, p. 51-63.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma contribuição para discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência**. In: Relações de ensino: Análises na perspectiva histórico-cultural. **Cadernos CEDES**, 50, Campinas: CEDES, 2000, p. 41-54.

_____. **Modos de participação e constituição dos sujeitos nas práticas sociais - A institucionalização dos sujeitos com deficiência múltipla**. Campinas, SP. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

_____. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações**. In: **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. **Cadernos CEDES**, 46, Campinas: CEDES, 1998, p. 16-27.

_____. **Ciência e Senso Comum no Cotidiano das Classes Especiais**. 1. ed. Campinas, Sp: Papyrus, 1995.

KONDER, Leandro. **A questão da Ideologia**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2002.

_____. **O Futuro da ideologia da Práxis – O pensamento de Marx no séc. XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAPLANE, Adriana L. F. **Teoria e Prática na Educação: As Relações de Poder na Escola**. Faculdade de Educação, UNICAMP, 1991 – Dissertação de Mestrado em Educação.

LEONTIEV, Aléxis N. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. *In* **Psicologia e Pedagogia I: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, Ltda.1977. p. 99-120

_____. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 1. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIPP, Marilda Novaes. **Sexo para Deficientes Mentais: sexo e excepcional dependente e não dependente**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados:1988.

LISPECTOR, Clarice. Para Não esquecer. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, José Francisco Guerrero. **Nuevas perspectivas en la educacion e integracion de los niños con síndrome de Down**. 1. ed. Barcelona: Ed. Paidós, 1995.

MARQUES – DE - FARIA, A. P. **Aspectos genéticos da deficiência mental**. Mimeo. Campinas, Departamento de Genética Médica, UNICAMP, 1997.

MATTOS, Olgária. A educação e a produção de saberes e olhares. *In* Prado, Ma. Lúcia Coelho e Vidal, Diana Gonçalves (orgs.) **À Margem dos 500 anos. Reflexões Irreverentes**. São Paulo: EDUSP, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MEIRELES, Cecília. **Cecília e Mário**. 1. ed. São Paulo: Editora Nova Fronteira. 1996.

MELO, Walter. **Nise da Silveira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago Ed. 2001.

MOISÉS, Maria Aparecida Afonso. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. 1. ed. São Paulo: FAPESP e Mercado de Letras, 2001.

MOISÉS, Maria Aparecida Afonso; GERALDI, João Wanderley; COLLARES, Cecília Azevedo de Lima. As Aventuras do Conhecer: Da Transmissão à Interlocução. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril 2002, p. 91-116.

MOLON, Suzana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 1999.

MORATO, Edwiges Maria. **Linguagem e Cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**. 1. ed. Campinas: Plexus, 1996.

MOURA, Mayra Patrícia. A organização Conceitual em Adultos Pouco Escolarizados. In Oliveira, M. B. e Oliveira, M. K. (orgs). **Investigações cognitivas: Conceitos, linguagem e Cultura**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 101-113.

MUSTACCHI, Zan Passado, presente e futuro - Aspectos clínicos da síndrome de Down - Diagnóstico e perspectivas terapêuticas. In **Manual de Capacitação de Recursos Humanos em síndrome de Down: Da Segregação à Construção da Cidadania**. Brasília, Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, Demec's e CORDE-DF, 1998, p. 7-17.

NOGUEIRA, Ana Lucia Horta e SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O Desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação**. In: OLIVEIRA, M. K., SOUZA, D. T. R. e REGO, T. C. (Org.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.

NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. **O Sujeito e as Normas: As práticas Discursivas na Instituição Escolar**. Campinas, SP. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

OLIVEIRA, Marta Kohl e TEIXEIRA, Edival. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: Oliveira, M. K., Souza, D. T. R. e Rego, T. C. (Org.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002. p. 23-46

OLIVEIRA, Marta Kohl. **VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 2. ed. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In Ribeiro, Vera Masagão (Org.) **Educação de Adultos: Novos Leitores, Novas Leituras. AÇÃO EDUCATIVA**. 1. ed. Campinas: Ed. Mercado das Letras, 2001. p. 15-43.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Deficiência Mental: prevenção, melhoria e prestação de serviços.** Relatório. 1981.

PADILHA, Ana Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** 1. ed. Campinas: Editora Autores Associados e FAPESP, 2001.

PALACIOS, Jesus. O Desenvolvimento após a adolescência. In C. Coll; J. Palácios; Palácios; A. Marchesi (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação. V.I.** 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1995. p. 306-324.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** 1. ed. São Paulo: EDUSP, 1984.

_____. **Os Nomes da Loucura.** 1. ed. São Paulo: Ed. 34. 1999.

PINO, Angel. Editorial. In: **Vigotski – O Manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem.** Educação e Sociedade- Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, 71, Campinas: CEDES, 2000. p. 7-17.

_____. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In **Linguagem, cultura e cognição - reflexões para o ensino e a sala de aula.** (sem referências) p. 21-50.

_____. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas em psicologia.** Sociedade Brasileira de Psicologia. N. 2. Ribeirão Preto: A Sociedade, 1995, p. 31-39.

Programa Nacional de Educação Profissional para a Pessoa Portadora de Deficiência (Termo de referência para os planos estaduais de Trabalho - Área de Qualificação: 1996/99). Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional para a pessoa portadora de Deficiência. Brasília. 1995

SACKS, Oliver. **Um Antropólogo em Marte. Sete Histórias Paradoxais.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In T. T. da Silva. **Alienígenas em Sala de Aula. Uma Introdução aos Estudos Culturais.** 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 159-177.

SAWAIA, Bader (org.) **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 1. ed. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

SCHMIDT, A. Pereira. Sobre a Questão da Sexualidade do Deficiente Mental. In **Curso de Capacitação de Recursos Humanos – da Segregação à Construção**

da Cidadania. FNDE/MEC? Federação das Associações de Síndrome de Down. Brasília, DF, 1996

SCHNEIDER, Dorith. "Alunos Excepcionais": Um estudo de Caso de Desvio. In VELHO, Gilberto (org.). **O Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O Trabalho pedagógico na diversidade (adversidade/) de sala de aula. In **Educação Especial, Cadernos CEDES**, 23. Campinas: CEDES, 1989, p. 39-48.

_____. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, n. 42., 1992, p. 328-335.

_____, R. Fontana, A. L. F. Laplane e M. N. Cruz. A questão dos Indicadores de Desenvolvimento: Apontamentos para Discussão. **Caderno de Desenvolvimento Infantil**, V. I. Agosto, 1995. Pastoral da Criança. CNBB, p. 90-103.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Relações de ensino: Análises na perspectiva histórico-cultural. Cadernos CEDES**, 50. Campinas, SP: CEDES, 2000, p. 26-40.

_____. **Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança.** (Mímeo)

_____. Sentido e Significação. In M. C. Rossetti-Ferreira; K. de S. Amorim; A. P. S. da Silva e A. M. A. Carvalho (Org.). **REDE DE SIGNIFICAÇÕES e o Estudo do Desenvolvimento Humano.** 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004. p. 35-49.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Formação de Psicólogos para atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. In **Estilos da Clínica.** Vol. V N. 9., 2º. Semestre de 2000. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP.

TOLCHINSKY, Liliana. Ler e escrever na diversidade. In Perez, F. C. e Garcia, J. R. (Org.) **Ensinar ou Aprender a Ler e Escrever?** 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 137-144.

VALSINER, Jaan e VAN DER VEER, René. **Vigotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VELHO, Gilberto (org.). **O Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Fundamentos de Defectologia**. Havana: Editorial Pueblo e Educacion, 1989.

_____. **OBRAS ESCOGIDAS III**. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Manuscritos de 1929**. In: Vygotsky – O Manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem. Educação e Sociedade- Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, 71. Campinas: CEDES, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

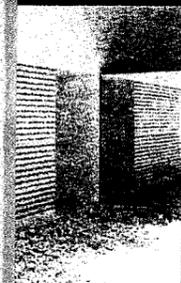
WASSERMAN, Jacob. **Kaspar Hauser ou A Indolência do Coração**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1990.

Anexos

BRASILEIRO QUE NEM EU. QUE NEM QUEM?

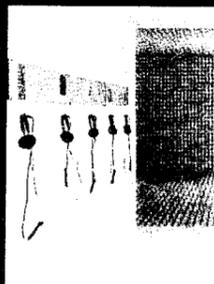
Entrada - Os nomes

As toneladas, as tiras de papel e seus milhões de nomes acolhem os passos do visitante, convidando de imediato à identificação. Logo será a câmera fotográfica que aliará a cumplicidade do seu olhar ao convidá-lo a tirar o próprio retrato que, transfigurado em efígie, afixado à parede, logo se incorporará a uma exposição que, por isso mesmo, se revela sem fim. Estes são brasileiros. Brasileiros que nem eu.



Corredor - Os retratos

Nome em certidão de nascimento, também o nome em carteira de identidade, documento escolar, currículo, trabalho ou afiliação profissional, assinala de modo claro o indivíduo, fixando-o em um instante de sua existência singular. Aqui o depoimento - mesmo de gente estrangeira - de um Francisco Buarque de Holanda, por exemplo - é apenas mais uma história de vida em que, ao longo do tempo, se embaralham os espaços do cotidiano brasileiro, mapeando o roteiro da existência e a realidade na construção desta criatura única que é o brasileiro. Que nem eu ou você.



Sala 1 - 3x4 ou A interrogação da identidade

Projetados nas quatro dimensões do espaço, cobrindo integralmente paredes, teto e chão, os retratos 3x4 subitamente levam à implosão da imagem falaz da singularidade individual, quando repetidos 35 mil vezes em absoluta simetria por toda a sala. Brasileiro que nem eu? Mas eu, o que sou? Diluída na homogeneidade da multidão, a face de cada um se esvai, para dar lugar à interrogação maior sobre o que nos faz brasileiros. O que esse nós em que se perde minha imagem?



Sala 2 - 3x4 ampliado ou O retrato resgatado

As paredes se cobrem de enormes reproduções fotográficas. Já não mais apenas criaturas sem nome ou história, mas pessoas como eu e você, desconhecidas e no entanto perfeitamente decifráveis, em sua individualidade singular. É sobre o pano de fundo desses rostos que a arte pela primeira vez nos acena, com seu poder de síntese e generalização. Enquadradas em nichos nos painéis fotográficos, também as obras de Segall, Renina Katz, Anita Malfatti, Portinari, Gomide, Pancetti ou Tarsila, flagram - mas perenizam, pela força do traço e da cor. São eles que recriam para nós o sentido de uma humanidade comum e uma história compartilhada. Aqui nós os reconhecemos.

Passagem - Brasileiros que vêm de longe

Passaportes, certidões, atestados de polícia marcam o caminho que vai do desembarque no porto de Santos à Hospedaria dos Imigrantes no Brás. São eles que enquadram os desenhos e gravuras do artista, reminiscência de uma longa jornada para trazer até aqui esses viajantes que se incorporaram à nossa gente e que também são brasileiros. Que nem eu ou você.



Sala 3 - Vermelha ou O Romântico e o Trágico



A mistura de raças e culturas, porém, já vinha de longe. Por isso é necessário mergulhar mais fundo na história para tentar entender este Brasil. Ou ao menos os mitos através dos quais aprendemos a nos pensar como brasileiros. As três raças formadoras. Um retrato típico da arte da Academia resume a florescente vida urbana que gira em torno da corte, capturada nos delicados desenhos de Debret. O olhar do estrangeiro, porém, quase sempre adoça o contorno das formas nesses belos corpos de negros contra o pano de fundo da paisagem. E apenas reitera a imagem mítica do indígena, criatura da natureza integrada à floresta tropical. É no vídeo que os documentários indigenistas de Noel Nutels constroem o

contraponto desse olhar romântico, enquanto os diários de Maria Graham registram, ao lado do convívio ameno nas casas senhoriais da cidade, a brutalidade dos costumes e a violência perpetrada em nome da civilização.

Passagem - Corpo estilhaçado, identidade partida



A arte religiosa popular dos ex-votos se funde à erudita reflexão da artista Rosana Paulino para interrogar-nos mais fundo sobre quem é esse negro, esse branco, esse índio que são - e não são - brasileiros que nem eu. Nesses fragmentos do corpo humano que são ofertados pela gente do povo aos seus santos de devoção, em agradecimento pela cura de seus males, há ecos do corpo esquartejado do Tiradentes morto pela liberdade da pátria, ecos da alma cindida dos que, amordaçados como a santa escrava Anastácia, vêm negada sua própria identidade. Eles são brasileiros. Que nem quem?

Sala 4 - Dourada ou O esplendor barroco

Projetada como uma grande pintura de teto das igrejas barrocas, a foto de Adenor Gondim da imagem de Nossa Senhora da Boa Morte se reflete sobre o fundo dos nichos de vidro encrustrados no próprio chão, por onde se espalham objetos de uso litúrgico e doméstico. Diáfana, quase imaterial em sua beleza, a riqueza do ouro flutua entre a terra e o céu. Nas paredes, ampliadas e recortadas, imagens de Carlos Julião, os desenhos das danças rituais dos Jurupixuna, a tela de Volpi, na economia de seu colorido geométrico, e a rainha coroada, lemanjá das festas de umbanda. Por todo o espaço, a melodia dos oratórios do Padre José Maurício se entrelaça à música tradicional do alto Xingu, às cantigas do povo xavante e aos sons dos tambores dos Arturos de Minas, dos moçambiques do Rio Grande do Sul e das corngadas de Ilha Bela recolhidos por Paulo Dias, para fundir em um mesmo todo esse universo múltiplo do sagrado. Estas são heranças que deitam raízes fundas na cultura brasileira, construída ao longo de uma história em que aprendemos a nos reconhecer como brasileiros. Eles e nós. Eu e você.



Sala 5 - Azul ou O Brasil holandês



O enorme painel fotográfico estendido pelas quatro paredes e pelo teto reproduz uma obra de Franz Post de 1653 que nos faz literalmente adentrar pelo mundo do Príncipe de Nassau em Pernambuco. Não o mundo dos engenhos de cana, o mesmo que ainda encontramos por todo o Nordeste, também pintados por Post, mas o fervilhar da vida urbana. Nos imponentes casarões de dois andares, as fachadas recortadas em escada são ainda as mesmas que a fotografia de Ana Mariani flagra no Recife ou nos sertões nordestinos, e que a escultura de Fernando Zañif reinventa, redescobrimo um calvário que é também patíbulo. Sobre os usos das gentes e os costumes do tempo, o sermão de Vieira comenta mordaz, na metáfora dos peixes a se comerem uns aos outros. Mudam-se os

tempos, pouco muda nesta Terra Brasilis? Terra de gente galega de orgulhoso sangue flamengo, de gente de pele escura, doloroso sangue africano. Brasileiros, eles e nós. Que nem eu. Que nem você.



Sala 6 - Branca ou O imaginário canibal

Entre os finíssimos véus brancos que pendem do teto evocam, diáfanos, imprimem-se as fantasmagóricas imagens de terror de Théodore de Bry que ilustram o relato de Hans Staden sobre sua viagem ao Brasil século XVI. Quanto mais tênue a história ou mais raro o documento, mais a fantasia preenche os vazios. Criaturas de sonho ou pesadelo que, através dos tempos povoam o imaginário dos homens.

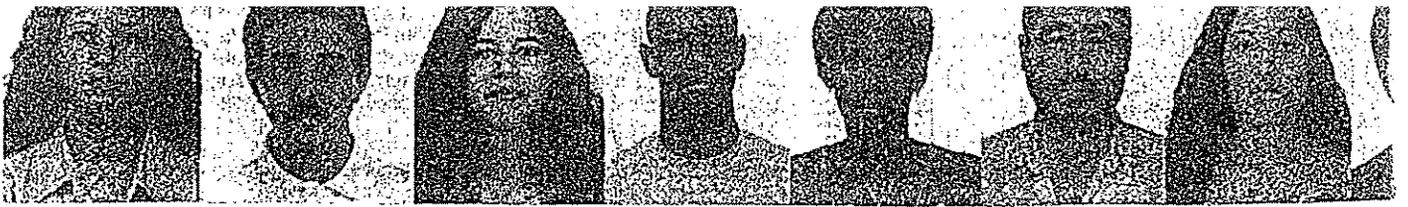
Sala 7 - Pau-brasil ou Do descobrimento

Como se ali não houvesse nada ou ninguém além da exuberância da natureza, ora imagem de um Terreal Paraíso, ora do Inferno Tropical, registra-se a descoberta. E no princípio a nova terra é apenas madeira vermelha a ser cortada e logo toda a floresta a ser lambida pelo fogo para dar lugar à cana-de-açúcar, nos primórdios da colonização. Os nativos da terra são apenas povos sem fé, sem lei e sem rei, gentios de quem mal se sabe se têm alma e que, em a tendo, será preciso resgatar para a vida cristã e a salvação eterna. Sob as mãos hábeis dos detentos do presídio do Carandiru, 350 mil palitos de fósforo queimados recriam essa floresta primordial do mito, no painel que reveste todo o espaço circular da sala em penumbra, onde as luzes balouçantes, como o vento, parecem fazer oscilar os fósforos-floresta. No centro, espelho d'água se abre em fenda para dar lugar a um nicho. Nele, a venerável reliquia do Padre Anchieta, um osso perfeito, que resistiu intato à passagem de cinco séculos. E estaria pois o princípio enfim descoberto, início da jornada histórica que fez, de nós e de cada um, brasileiros. Brasileiros que nem eu.



Sala 8 - A viagem redonda

Mas, brasileiros que nem quem? Pois eis que ao fim do percurso tudo recomeça, na viagem redonda. Para ficar a reliquia de Anchieta, solo seguro do passado onde acreditávamos poder ancorar a construção de nossa identidade. De repente somos jogados de volta aos nossos dias, na abrupta claudação onde brilham backlight as imagens do documentário de Gerardo Sarno que registra a chegada da reliquia a São Paulo em 1966. Transportado sobre um tanque de guerra, o osso desfila pelas ruas da cidade, em meio a uma multidão em delírio e padres sufocados pela emoção de seus discursos de comício. E nos vamos outra vez na sala 3x4 fazendo parte do povo que se constrói a partir das diferenças. Brasileiro que nem eu. Que nem quem?

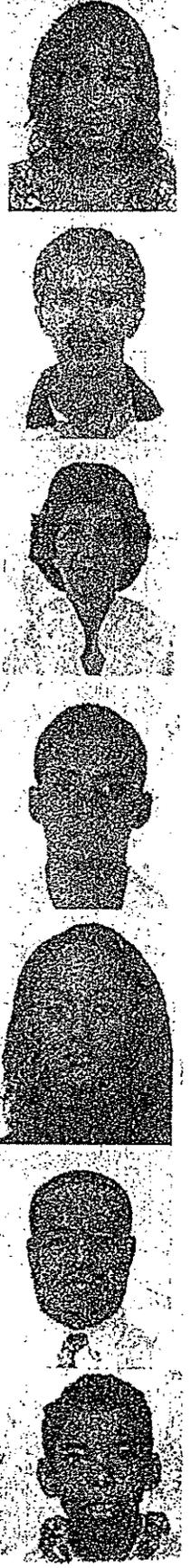


NOME: _____

DATA: ___ / ___ / ___

*ATIVIDADE DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA SOBRE A MOSTRA "BRASILEIRO QUE NEM EU. QUE NEM QUEM?"

• PARA VOCÊ, QUAL FOI O MOTIVO QUE LEVOU BIA LESSA A RETRATAR TANTOS "ANÔNIMOS" NA EXPOSIÇÃO?



• NA SUA OPINIÃO, OS VISITANTES PARTICIPAM DA EXPOSIÇÃO? SE SIM, DE QUE MANEIRA?

TIRANDO FOTOS

OUVINDO MÚSICAS

ASSISTINDO VÍDEO

• QUE OBRAS DA MOSTRA REPRESENTAVAM A RELIGIOSIDADE DE NOSSO POVO?

IMAGEM DA NOSSA

SENHORA DA BOA MORTE

SALA DAS PROMESSAS

• E A CULTURA INDÍGENA?

VIDEOS QUE MOSTRAN

ALDEIAS

MORNAS

Anexo 03: Transcrição de registro da reunião de professores.

"Idéia: 1.: não são adolescentes.

são crianças?

ex: quem não fala não pensa?

não são mais "cças".

- . corpo;
- . associaç. corpo adulto/mente;
- . masturbação;
- . dificuldades (emocionais, cognitivas);

O que faz uma "cça", "cça":

- . ã só o meio;
- . relações;
- . fase dos "por quês";
- . construção de conceitos;
- . "pegar emprestado";
- . O adulto nomeando o mundo e a criança, posterior/e se vale disso;
- . Piaget X esta postura

O que faz 1 adolescente?

- . o meio
- . ser chamado des/.
- . assumir responsabilidades
- . percurso em si

Na...(referência ao nome da escola)

- . dar referências não infantis → (objetivo da Instituição)
- . Tem objetivos, papéis, etc...

⊕ Exemplo do "mundo dos adultos" → despes~/ em relação à leitura do jornal:

- . ser tolerante (equilibrado);
- . tendo claro os objetivos e limitações;
- ⊕ Atentar aos esforços dos alunos:
 - . situar-se;
 - . entender os sentidos das situações;
 - . diferenças de percepção e raciocínio em relação à "nós";
 - . enxergar as "Reais" diferenças;
 - . possibilidades se dão no contato;

⊕ Avanços dos alunos: L., F., I., G.

⊕ Diferenças de outros adolescentes/adultos

⊕ Vê-los como adolescentes/adultos mas não se esquecendo de que são diferentes.

- ⊕ Aulas que tomam rumo completamente diferente do proposto.
- ⊕ Maior controle numa situação “normal”?
 - . lição igual;
 - . idéias iguais.

Na...(referência ao nome da escola)

- . descontrole
- . É escola especial?
- . F. auxiliar:

T. (nome de um professor)

- . “Propiciar um ponto de relação” diferente da família
 - . Hoje:coloca-se o sujeito à serviço do outro (crianças, velhos, ...)
- . Coloca-se uma mercadoria para crianças

- ⊕ Relações paternas, família;
 - . diferenças de valores;
 - . opções;

- . O que se busca é:
 - O vínculo com o real; não necessariamente com o bonito, com o romântico;
 - Embora tenha:
 - . muros;
 - . mensalidade;
 - . falta de registro e até publicae/e;
 - .pode-se contribuir p/;
 - . fazê-los poder escolher;

Obs.: E. (nome de uma aluna) – “Iugoslávia”. (Folha)SP escolhe esporte (jornal)
 → foi “propiciado o (...) interesse nela;
 escolher outro assunto que não esporte.

- ⊕ Possibilitar outras situações
- ⊕ Possibilitar outros interesses, respeitando os primeiros

⊕ Calendário

- . P/ M (nome de uma aluna).;
 - . “puxar” a história de M. a partir das fotos;
 - . encontrar outros interesse:
 - . fotos,
 - . estética,
 - . negro,
 - . cultura

- . outros gostos em gera;
- . trazer coisas nova;

⊕ Aula de música

- . dá chance de levá-los a outro lugar.
- “marcha soldado”: viabiliza ritmos?
- Objetivo: eles criarem músicas, cantarem, apresentações
- . Festa: eles cantando
- . M. L_ e M. (cantam)
- . oferecer possibilidades

- . L. X P (nomes de alunas)
- “sacana” X “sutil”

. **É criança?**

⊕ Confusão → p/ evitar: ser claro: que é relação de igual//

- . A importância de um número satisfatório (equipe) para dar conta dos “escorregos”.

⊕ “Aula diferente” – T. (o professor)

- . Em cada sala, 1 ativ//;
- . Eles procuram as salas;
- . líber// de escolha;
- . “Gde circo”, direcionado;
- . envolvê-los, s/ ser conduzido;

D. (uma das professoras)

⊕ Texto: “P/ além da cidadania”

- . dicotomia: sujeito x socie//;
- . regras intrínsecas;
- . ppa. organização do mundo internalizada;
- . sentimentos: contato com o outro (≠s culturais)

- . Há que ensiná-los à receber
- . Há carência de conheci/o
- . (nome da escola) se propõe à tal (Frankstein, Guimarães Rosa,...)
- . sala: por que se faz?
- Nós sabemos o q. passar à eles?
- . procurar avanços, tentar
- . exercício de escolha

⊕ Aula de Pintura

Objetivos, o q. norteia:

- . investimento na escrita;
- . construção de ele/os de representaç/ da reali//;
- . concentração

- . conversar
- . perceber-se: → limitações → família →... →... { no meio em geral
- . propiciar o “estar no mundo” → interagindo, ã necessária/e lendo e escrevendo, PORÉM insistindo.
- . construç/ de outras possibil//es → ouvir → gosto → desenvolver-se → limites (ppo e do outro).

⊕ História da origem

- . história do Brasil;
- . o aluno “encaixa” os dados na vivência;
- . O aluno percebe o sentido das informações
- . criaç/ de um método onde os alunos interagem;
- prevalecendo o caráter “anárquico”. O clima é o ppo método. “Dosadamente”
(a palavra *dosadamente* é riscada e escrita outra vez)

NOME : ()
D.N. : 30/09/76
IDADE : 19 anos
DATA DA AVALIAÇÃO: 12/09/95

Jovem estabeleceu contato interpessoal satisfatório, com certa timidez.

Nível de atenção, concentração e compreensão, em certos momentos, rebaixados.

Comunicação verbal adequada, fornecendo corretamente informações pessoais.

Apresentou sinais de fadiga durante a realização das atividades propostas.

Manipulou-se frequentemente no transcorrer da avaliação.

Semi-alfabetizado, realizando leitura e escrita com dificuldade, necessitando de superbisão.

Leitura silabada, sem entonação e pontuação, com pouca compreensão.

Coordenação motora prejudicada, fazendo uso somente de letra bastão, com espaçamento inadequado das letras, comprometendo a compreensão da mensagem.

Conhece os numerais até 50 aproximadamente, e necessita de auxílio para resolver as operações fundamentais de adição e subtração simples, demonstrando raciocínio lógico matemático pouco desenvolvido.

Expressão gráfica através de desenho, denotando pouca criatividade e elaboração infantilizada.

Apesar da idade cronológica, demonstrou imaturidade para ser iniciado na área de preparação para o trabalho, por falta de autonomia, independência, habilidade e interesse.

Caso considerado inelegível ao ... sugerindo-se encaminhamento ao

São Paulo, 15 de setembro de 1995